

Ana Sofia da Cunha Bessa Reis

Memórias, sobrevivências e profanações

O atlas de imagens e a montagem no estudo da história da cultura e das artes

2014

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Ana Sofia da Cunha Bessa Reis

Memórias, sobrevivências e profanações

O atlas de imagens e a montagem no estudo da história da cultura e das artes

RELATÓRIO DE MESTRADO ENSINO DE ARTES VISUAIS
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
2014

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário sob orientação da Professora Doutora Catarina Silva Martins e Professora Cooperante Estela Cunha, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto.

Resumo

A partir de figuras usadas para tentar compreender e refletir acerca da experiência de estágio, procuro problematizar o processo de ensino-aprendizagem da História da Cultura e das Artes, interrogando as práticas e discursos normativos e homogeneizadores, bem como os seus efeitos de verdade para me lançar na sua desconstrução através da proposta de criação de um atlas.

As memórias são invocadas no sentido de me proporcionarem uma visão sobre o meu próprio entendimento e relacionamento com a escola e poder descobrir o que há nela de sagrado e inquestionável. Sentindo a tentação de ceder aos sedutores desígnios escolares, procuro perceber o que poderá sobreviver de nós depois da escola.

Julgando que a profanação poderá permitir a constituição de um contradispositivo através do qual se intente a insurreição dos saberes e o questionamento dos limites disciplinares, proponho uma incursão pelo conhecimento através do jogo e da imaginação esperando que nas fendas do simbólico se entreveja o real, num processo em que poderá sobrevir algo inesperado.

Résumé

D'après les figures utilisées pour essayer de comprendre et de réfléchir sur l'expérience de stage, je cherche à remettre en question le processus de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire de la Culture et des Arts, en interrogeant les pratiques et les discours de réglementation et d'homogénéisation, bien que leurs effets de vérité pour me jeter sur sa déconstruction à travers le projet de création d'un atlas.

Les mémoires sont invoquées pour me fournir un aperçu sur ma propre compréhension et relation avec l'école et me sentir en mesure de découvrir ce qu'on peut y trouver de sacré et incontestable. Devant la tentation de céder aux séducteurs désignes de l'école, j'essaie de comprendre ce que pourra survivre de nous après l'école.

En jugeant que la profanation pourra permettre la mise en place d'un contre-dispositif à travers lequel on tente l'insurrection des connaissances et la remise en cause des frontières disciplinaires, je propose une incursion au sein de la connaissance par le jeu et l'imagination espérant entrevoir le réel dans les crevasses du symbolique, dans un processus selon lequel peut survenir quelque chose d'inattendu.

Abstract

Departing from figures used to try to understand and reflect on the internship experience, I try to question the process of teaching and learning the History of Culture and Arts, questioning the practices and the regulatory and homogenizing discourses, as well as their effects of truth, trying to engage in its deconstruction through the proposal of an atlas creation.

The memories are invoked in order to provide me insight on my own understanding and relationship with the school and to be able to discover what in it is sacred and unquestionable. Feeling the temptation to give in to the seductive school designs, I try to realize what can survive of us after school.

Judging that the desecration may allow the constitution of a counter device through which to devise the insurrection of knowledge and question the disciplinary boundaries, I propose an incursion in knowledge through play and imagination, hoping that through the crevices of symbolic the real can be seen, in a process in which something unexpected can supervene.

Agradecimentos

À professora e minha orientadora Catarina Martins pelos caminhos cuja exploração me sugeriu,

Ao professor Vítor Martins por uma infindável disponibilidade para os nossos encontros,

Ao professor José Paiva por me parar e fazer refletir acerca das palavras,

À Joana Vale por ter-me permitido partilhar com ela a experiência de estágio,

À professora Estela Cunha por todas as histórias que nos contou,

À Ana Beatriz, Catarina, Filipa, Inês, Maria Manuel e Rafaela do 11º H por nos terem aberto as portas e recebido carinhosamente,

Às professoras Manuela Terrasêca, Manuela Ferreira, Alexandra Sá Costa e aos professores Paulo Nogueira, Henrique Vaz e Rui Trindade por terem contribuído para o meu desconforto.

Abreviaturas

ESAS — Escola Secundária Aurélia de Sousa

MEAV — Mestrado em Ensino de Artes Visuais

HCA — História da Cultura e das Artes

FAUP — Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

Índice

3	Resumo
3	Résumé
4	Abstract
5	Agradecimentos
7	Abreviaturas
11	Nota introdutória
13	Da montagem — e se colocássemos imagens lado a lado?
21	Da memória — que escola é esta que trago comigo?
27	Do sagrado — ou o terreno em que não se pode pisar...
43	Das tentações — quando aspiramos a...
49	Das sobrevivências — como passar pela escola sem deixar de ser singular?
55	Do profano — ou a indisciplina na restituição das aprendizagens aos aprendentes?
65	Do sobrevir — ou o que poderá acontecer sem que se espere.
69	Da imaginação — podemos jogar as imagens?
77	Sei que não vou por aí...
91	Considerações finais da insuficiência da experiência e escrita acerca dela
93	Obras citadas

Nota introdutória

O meu feliz encontro com o Atlas Mnemósine de Aby Warburg, “historiador de arte” que, no início do século XX, viu ou procurou ver nas imagens o que não tinha visto antes, revelando interrogações e inquietações particulares acerca da arte na história, foi essencial neste processo que se iniciou com o período de estágio e no confronto com a HCA e, portanto, esteve presente na reflexão que foi acontecendo ao longo deste tempo.

O título deste relatório, *Memórias, sobrevivências e profanações*, resulta da reflexão acerca de relações possíveis com a escola e as disciplinas, remetendo para *o que elas nos fazem* e *o que lhes podemos fazer*, num processo de incessante questionamento das suas fronteiras, estruturas e legitimidade. O atlas de imagens e a montagem surgiram como hipóteses de estudo da HCA pela inesgotabilidade, pelas contaminações e pela impureza que podem introduzir.

O relatório organiza-se segundo figuras que surgiram a partir da ideia das pranchas do Atlas e que são definidas com o propósito de fornecer indícios sobre o que fui pensando, indagando, investigando, tendo-se constituído enquanto possibilidades de colocar lado a lado imagens, metáforas, analogias, entre as quais se podem estabelecer relações múltiplas, cambiantes, mutáveis.

Intersectam-se aqui textos de origens e caracteres vários e imagens que surgem enquanto fragmentos que espero que se interrompam, instiguem a desvios, complementem. Em itálico poderão surgir expressões que julgo merecedoras de reflexão. As traduções (livres) aparecerão em nota de rodapé. Talvez invente palavras de tempos a tempos.

Da montagem — e se colocássemos *imagens* lado a lado?

montagem — esta figura surge a partir da montagem de imagens que Aby Warburg faz no seu *Atlas Mnemósine* e é usada pela sua capacidade de exprimir e suscitar a multiplicidade, por permitir infinitos movimentos organizacionais e a descoberta de relações complexas e em movimento, por introduzir a impureza e poder induzir a profanação ao propor uma abordagem epistemológica em que participam o jogo e o inesperado, partindo da aparente anarquia para formulações várias, sistemas e organizações de outras ordens.

Ainda que não me pareça possível circunscrever uma experiência num tempo (quando comecei eu a viver e a pensar sobre a escola e sobre os seus efeitos?), delimitá-la e definir-lhe princípio, fim, ou capítulos, as exigências da escrita de um relatório lançam-me nesta dificuldade de setorizar, disciplinar e organizar os pensamentos acerca das ações, resolver este *puzzle* constituído por peças que podem ocupar mais do que um lugar, porque podem relacionar-se com as outras de vários modos. (Tanto mais difícil quanto, no modo de ver a escola, contra a domesticação, a classificação e a categorização me rebelo.)

A narrativa que aqui construo, e que resulta de uma seleção e organização de acontecimentos, de uma reconstrução de significados a partir de incentivos externos e da consciencialização do meu posicionamento e dos meus atos e da relação que entre si estabelecem, seria tanto mais interessante quanto a sua leitura permitisse a produção de novos sentidos e novas problematizações.

Parece-me que o ideal seria constituir um atlas, colocar sobre uma mesma prancha, ou várias, unidades de pensamentos intercambiáveis, que se fossem constituindo e revelando e que, quem vier a ler este relatório e eu, na sua releitura, pudéssemos reorganizá-los para descobrir novas relações e formas de associação, desvelar novas perspectivas, levantar novos questionamentos, já que, tratando-se aqui de educação e consciente das complexidades que encerra, não julgo que se possa esperar que um relato linear de acontecimentos, de métodos, de processos ou mesmo uma crítica possam exprimi-las com suficiência.

Seria um trabalho que iria requerer a cumplicidade do leitor, a curiosidade e a vontade de jogar as possibilidades, de reordenar os fragmentos, de procurar neles outras ordens, outros sentidos e explorá-los, organizando-os de acordo com as suas próprias inquietações ou interesses, juntar-lhes outros ou simplesmente divagar através das páginas.

“Forma visual do saber ou forma sábia do ver, o atlas perturba quaisquer limites de inteligibilidade. Introduz uma impureza fundamental – mas também uma exuberância, uma notável fecundidade – que estes modelos haviam sido concebidos para conjurar. Contra toda a pureza epistémica, o atlas introduz no saber a dimensão sensível, o diverso, o carácter lacunar de cada imagem. Contra toda a pureza estética, introduz o múltiplo, o diverso, a hibridez de toda a montagem.” (Didi-Huberman, 2013: 12)

Pensando num atlas, procurei delinear figuras segundo as quais situo as problemáticas que foram surgindo ao longo deste período e que uso como pranchas para montar os pensamentos. Assim, julgo que os fragmentos poderiam ser organizados sob a luz dessas figuras que aqui proponho ou ser observados na relação com qualquer dos outros sob outras quaisquer figuras que suscitem sentidos. Isto significaria não determinar uma ordem de leitura, uma hierarquização dos conteúdos ou uma relação única entre eles, mas antes manter um processo contínuo de revisão, reapreciação, dando lugar a outros pensamentos possíveis e rejeitando, eventualmente, alguns dos que aqui se encontram.

A luta que aqui começo é esta de decidir que fragmentos aproximar ou afastar, justapor ou contrapor, em que alturas fazer predominar o meu silêncio para se ouvirem as outras vozes, como dizer o que já foi dito e que descobri que poderia ser eu a dizer e ir compreendendo que não consigo pensar nada que não tenham já outros pensado, que o meu discurso recorre a pré-configurações e que a minha ação tem lugar no contexto das relações de poder que constituem as instituições e que apenas poderá constituir-se como forma de resistência na medida em que surpreenda o poder.

“A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem, brilhante e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma. De qualquer modo a aparição deve ter sido real. Inculcaram-me nesse tempo a noção de pitombas – e as pitombas me serviram para designar todos os objetos esféricos. Depois me explicaram que a generalização era um erro, e isto me perturbou.” (Ramos, 1981: 9)

Iniciei o período de estágio procurando prudentemente considerar os conselhos que me foram chegando, resultantes de experiências que antecederam esta a que agora me entregava. De entre eles, destaco a reiteração da necessidade de um diário de formação em que fôssemos descrevendo, refletindo e registrando inquietações acerca dos discursos e práticas, das possibilidades em aberto, dos acontecimentos que surgissem ou viessem à memória, para que pudéssemos fazer uma análise das pressuposições e das convicções que carregávamos e das ações que iam tendo lugar, no sentido de lhes compreender as configurações, as origens, os sentidos, as consequências.

O registo diário afigurou-se-me difícil. Não sabia bem sobre o que escrever. Não estava a escrever nem a refletir sobre as minhas práticas, certamente, porque era apenas observadora. Mais uma pessoa na sala de aula, claro, mas praticamente sem presença. (Não tenho a certeza de poder dizer que era apenas observadora, nem que não escrevia sobre as minhas práticas.)

As aulas de HCA, sobre as quais viria a focar atenção, não pareciam diferir muito entre si, em presença dos discursos que atualmente povoam as escolas relativamente às classificações e ao acesso à faculdade, à autonomia e à responsabilidade do aluno, na execução de atividades mais ou menos idênticas e que têm como principal objetivo assegurar a *eficácia* do ensino, numa assunção dos papéis tradicionais professor-aluno. Aulas sem eventos que não fossem os provocados, protagonizados e quase sempre levados a cena, a solo, pelo professor. Os alunos quase sempre aparentemente inacessíveis no seu silêncio inexpressivo.

Acabei por registar, inicialmente, apenas o que a professora cooperante dizia, porque não via/ouvia muito mais. Os alunos não se revelavam nem em falas, nem em gestos. Os trabalhos que apresentavam consistiam em cópias ou transcrições de qualquer coisa da *internet*, normalmente das mesmas fontes, investimento suficiente para alcançar o objetivo (um *visto* em trabalho de casa — e quem pode criticar a opção se há tantas outras coisas para fazer?), interesse praticamente indetetável, a obrigatoriedade de fazer *porque sim*. Os pensamentos que me ocorriam durante as aulas acerca de determinados assuntos ou a partir de certos comentários mais ou menos ingênuos, mais ou menos provocatórios, faziam-me sentir que se perdiam oportunidades de discussões interessantes que talvez pudessem despertar-nos. A conformação intrigava-me, enfastiava-me, irritava-me.

Passei aos registos do que se dizia fora da sala de aula, dentro das salas dos professores, para relembrar velhos discursos que acentuam, de um modo geral, a falência do processo de ensino-aprendizagem, continuando a insistir que “eles (os alunos) não querem saber”, que “eles não querem fazer”, que “eles não têm interesse”, ou então, atribuindo os comportamentos e atitudes dos alunos, à *falta de capacidades*, à situação familiar e/ou económica, à conjuntura nacional, a uma espécie de epidemia generalizada que ataca a juventude e a torna amorfa. E

que pelos vistos me estava a contagiar, porque também eu não conseguia encontrar interesse em muito do que se faz. O que, por outro lado, acentua a minha urgência e necessidade de pensar sobre o que andamos a fazer e de provocar os outros para que pensem também.

Os meus primeiros apontamentos são, portanto, transcrições de discursos que podemos reconhecer no quotidiano escolar, que parecem ainda mais vivos e recorrentes numa escola de *ranking* como a ESAS e que, pela sua estreiteza e delimitação, não me permitiam aparentemente discorrer ou desenvolver pensamento próprio, aprisionada que estava nas *homílias*.

[Os discursos proferidos e os modos *psicologizantes* de pensar acerca dos alunos, pelo que venho a observar, têm contribuído para uma preconceção que pode tornar difícil ver para lá dos estereótipos e descobrir as singularidades ou os motivos pelos quais a comunicação e as relações assumem determinados contornos. Ainda que a adoção de classificações com propriedades definidas possa ter um fim considerado *positivo*, como permitir ajudar, emular, encorajar, compreender, será necessário ter em conta o efeito que produz nos sujeitos e que estes poderão ter nas classificações. Já que, como o coloca Hacking (2006), os sujeitos são “alvos em movimento” porque as classificações os alteram e eles passam a ser diferentes do que eram antes, aquilo a que chama “looping effect”. Assim, procurar enquadrar os alunos numa moldura de contornos predefinidos afetará o seu comportamento, num processo em que os nomes interagem com os nomeados (Hacking, 2006), num sistema que inventa pessoas, envolvendo a classificação, o sujeito visado, as instituições, o conhecimento e os especialistas ou profissionais que geram, validam e usam esse “...conhecimento conjectural e, mais especificamente, as presunções que são ensinadas, disseminadas e refinadas dentro do contexto das instituições”¹ (Hacking, 2006), nas próprias instituições que os legitimam e lhes atribuem estatuto.]

“As fronteiras identitárias dos alunos tendem a adequar-se às categorias em que se acham referenciados, colando-se-lhes ou negando-as veementemente.” (Ramos do Ó, 2001: 40)

“Se numa relação pedagógica o aprendente é fantasiado através da norma, o Outro da norma, então o aprendente torna-se uma identidade de substituição (ele ou ela produz o que o professor espera). Se o encontro pedagógico começa com a questão ‘Quem és tu?’ então uma relação diferente parece emergir através da questão, ‘Como aprende o outro?’”² (Atkinson, 2011: 5)

¹ “...conjectural knowledge, and, more specifically, the presumptions that are taught, disseminated and refined within the context of the institutions.” (Hacking, 2006)

² “If in a pedagogical relation the learner is fantasised through the norm, the Other of the norm, then the learner becomes a surrogate identity (he or she produces what the teacher expects). If the pedagogical encounter begins from the question ‘Who are you?’ then a different relation seems to emerge through the question, ‘How does the other learn?’” (Atkinson, 2011: 5)

A exiguidade obrigou-me a um trabalho paralelo de leitura, de discussões e de pensamento acerca da HCA e das possibilidades de outras perspectivas e formas de ver, compreendendo o ensino num contexto fortemente marcado por dispositivos regularizadores, entendidos a partir de Foucault (1977) como uma manipulação de relações de força com função estratégica, que condiciona certos tipos de saber e por eles é condicionada. Dispositivos que têm um efeito positivo no sentido em que produzem subjetividades, relacionando-se provavelmente com o termo “positivité” que, segundo Agamben (2009: 29), Foucault primeiramente utilizou n’ *A Arqueologia do Saber*, esboçando este sentido.

Este “conjunto de práticas e mecanismos” (Agamben, 2009: 5) de que me fui tornando consciente e que agora atentamente observava em funcionamento na escola foi acentuando a minha necessidade de o discutir (de entre este conjunto destacavam-se os discursos mais recorrentes e que recaem sobre um futuro que será tanto mais feliz quanto melhores forem os resultados escolares, os que visam suscitar o desejo de sucesso, usando-o como potência).

O ânimo que trazia do primeiro ano de mestrado de voltar à escola esmoreceu perante a dificuldade inerente a uma situação em que devia tentar compreender as relações já estabelecidas entre professora e alunos no seio desta escola específica, criar eu própria laços com os envolvidos neste processo e procurar o espaço para uma intervenção/participação num movimento tátil por territórios sob domínio outro. Apesar das circunstâncias, desejava introduzir neste contexto as minhas inquietudes que se relacionam primariamente com a naturalização dos discursos e a conformação no que diz respeito às *aprendizagens escolarizadas*, à sua necessidade e pertinência.

“Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi: visitei outras semelhantes, bem mesquinhas. Contudo pareceu-me enorme. De frente alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas. Alguém mudou as pitombas em laranjas. Não gostei da correção: laranjas, provavelmente já vistas, nada significavam.

A sala estava cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se:

— Um b com um a — b, a: ba; um b com um e — b, e: be.

Assim por diante, até u. Em escolas primárias da roça ouvi cantarem a soletração de várias maneiras. Nenhuma como aquela, e a toada única, as letras e as pitombas convencem-me de que a sala, as árvores, transformadas em laranjeiras, os bancos, a mesa, o professor e os alunos existiram.” (Ramos, 1981: 9)

Apercebi-me que aquilo sobre o que não tinha vontade de escrever estava já a constituir-se como um foco de reflexão pessoal acerca dos *lugares-comuns* da educação, dos desânimos, das insatisfações, das rotinas. Começou a constituir-se um *formigueiro* que me despertava a vontade de pensar na maneira como eu tinha já sentido a escola, como estava a senti-la neste período e nos modos como poderia reposicionar-me. Os meus registos começaram a surgir, de forma mais ou menos anárquica ou em torno de temáticas, escritos dispersos que testemunhavam a minha cada vez maior apreensão. Fui criando a minha narrativa, contando uma história, para poder comunicar e interpretar as complexidades das relações na escola, neste processo de escrita que consiste na reapreciação e reflexão a partir das memórias.

Este relatório acaba por resultar da montagem de registos factuais, diários de hetero e auto-observação e de “histórias de vida”, que têm lugar, a maior parte das vezes, num diálogo interno que tentei de várias formas e em frequentes momentos transformar em conversas, complexificando os seus efeitos e introduzindo elementos novos à minha reflexão.

Fui trilhando um caminho em que os acasos dos encontros com os outros, muitos dos quais à partida nem pareciam poder pertencer à minha ordem de ideias ou localizar-se dentro da minha esfera de preocupações, me propulsionaram outros pensares, interseções que me proporcionaram inflexões, permitindo-me manter sempre o prazer da deriva, da deambulação, um *deixar-me ir ainda não sei bem para onde*, um prazer na descoberta e na aprendizagem.

A proximidade entre o que sinto relativamente à escrita deste relatório e o sentimento que descreve Rubem Alves (2004a) leva-me a pensar que, em determinados momentos, nós, que nos encontramos nesta obrigatoriedade de escrever, partilhamos o desconforto de cristalizar e corporizar deambulações, de organizar as ideias que fomos registando acriticamente em pedaços de papéis, em cadernos vários, nas costas de documentos, de recobrir as palavras e as frases de vestes adequadas à circunstância que é a escrita de um relatório. Tanto mais quanto a escrita assume, neste caso, contornos que não simplesmente os de um relato, mas antes os de uma reflexão que não terminará com o fim do período de estágio e que, portanto, mais que relatar, se tornará num uso dos registos para refletir e projetar possibilidades futuras.

Decidi que escrever este relatório teria que ser um prazer.

Da memória — que escola é esta que trago comigo?

memória — é uma figura essencial neste relato para refletir acerca da escola e da educação artística a partir das minhas próprias vivências e dos ecos que se vão reconstruindo continuamente como representações de algo que aconteceu, como imagens mentais e elaborações intelectuais; importante por remeter para factos passados que permitem no presente pensá-los com determinado objetivo; como potência que permite reconhecer, acordar, conservar; como modo de trazer à consciência; como capacidade ligada à reprodutibilidade; na tensão que pode ser estabelecida entre a memória viva, a partir de si mesma, com o arquivo (ver o sagrado) e que surge relacionada com o conceito de arqueologia. Sem esquecer o Atlas Mnemósine (memória).

Tenho a sensação que sempre vivi na escola. Acompanhei a minha mãe, ainda antes de ver pela primeira vez a luz do dia, no estágio que realizou em Guimarães, quando se preparava para ser professora de português e francês. Pouco depois, já em Rio Tinto, entretinha-me na sala de professores a *fazer fichas* e a ler, durante as reuniões de avaliação, apreciava os frascos com animais da sala de Biologia, provavelmente a minha preferida, tentava fazer os testes de eletrotecnia na sala do meu pai na *Alemanha* (zona da escola cujo distanciamento do edifício principal lhe valeu o epíteto) e ouvia falar de eletrões, enquanto tentava decifrar as instalações que preenchiam as paredes. Mais tarde, fazia os trabalhos de casa enquanto a minha mãe orientava os estágios e ouvia-a falar de planificações e planos de aula e *estratégias* e preparação de recursos educativos.

“A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível — e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça.” (Ramos, 1981: 113)

Sempre adorei a escola, principalmente os *furos* e os espaços que frequentava à revelia, as traseiras dos pavilhões e o campo de jogos, os *maus alunos*, os *indisciplinados* e indiferentes às *aprendizagens escolarizadas*. Invejava-os tremendamente e queria ser como eles: ignorar os trabalhos de casa, não querer saber dos testes, chegar atrasada ou faltar para ir *jogar máquinas* e bilhar. Mas sobre mim recaía ou de dentro de mim brotava a exigência de ser *boa aluna* e tremia quando a professora de história me perguntava pelos trabalhos, sentia-me culpada quando falhava e chorava quando *as notas* não eram o que desejava. Debatia-me entre este “eu” que queria ser “outro” e o “eu” que “eu era” e se, por um lado, desejava *absorver* tudo para ser *boa aluna*, pensava muitas vezes para que queria aquilo e algumas perguntei-me para que servia o que aprendia e por que não aprendia outras coisas que me interessavam mais. E fui procurando as coisas que me interessavam mais fora da escola. E continuei, de forma mais ou menos *disciplinada*, o percurso que tinha que fazer.

Sempre disse que não queria ser professora. Por qualquer motivo era para mim uma atividade detestável. Insistia que queria ser engenheira eletrotécnica como o meu pai e acabei por me licenciar em arquitetura. Não sei se desconfiava já dessa atividade que parecia consistir em inserir ideias que não se sabia bem de onde vinham, nem para que serviam, nos cérebros de uma audiência passiva, da qual parecia que eu fazia parte, como os outros.

— Professora, mas para que é que isto serve?

— É demasiado complexo para perceberes agora.

Mesmo antes de terminar o curso comecei a candidatar-me ao ensino, por insistência da minha mãe e por necessidade de trabalhar. E foi assim que fui parar à *minha primeira escola* — a Ramalho Ortigão, no Porto — experiência inolvidável e que marcará certamente a minha vida. Na primeira aula, de repente, parecia que estava num mundo novo, o nervosismo que disfarcei apoderava-se de mim e via-os ali: os *maus alunos*, aqueles com que os professores da escola se recusaram trabalhar. De repente estava do outro lado e já não podia gostar da indisciplina, da rebeldia e do desprezo pelas aulas.

Uma miúda entra atrasada na sala e, sem olhar para mim, pergunta aos colegas em voz alta:

— Mas porque é que vocês estão todos calados?

Agora era a professora. Havia que assumir o *papel de professora*. A minha vontade de ser *boa aluna* impedia-me de perceber porque é que eles não queriam ser *bons alunos* e porque é que não *respeitavam as regras*. Mas só pensei isso nessa altura e não quando eles eram meus colegas e os admirava. Via o que via e não que o que via podia ser visto de outro modo. A minha experiência da escola decorreu num determinado contexto e, para poder relacionar-me e comunicar com os outros, tinha que procurar compreender comportamentos, ambientes e comunidades que se diferenciavam dos meus.

“Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.” (Ramos, 1981: 117)

Só durante o MEAV, e ao completar vinte anos como estudante (como é possível?), comecei a reformular as perspetivas que tinha acerca das conceções que para mim eram óbvias. Fui-me tornando consciente de que, como refere Atkinson (2011: xi), “...de forma geral, quer consciente quer inconscientemente, somos encorajados ou algumas vezes forçados a pensar, aprender, agir, sentir e fazer de modos particulares.”³ As inquietações que, apesar de tudo, tinham perpassado a minha *vida de aluna* avolumaram-se quando, depois desta experiência de um ano a refletir sobre o ensino das artes visuais, voltei ao contacto com uma escola e com a disciplina de História da Cultura e das Artes.

³ “...generally speaking, either consciously or unconsciously, we are encouraged or sometimes enforced to think, learn, act, feel and make in particular ways.” (Atkinson, 2011: xi)

As memórias podem oferecer-nos a possibilidade de refletir acerca destas reconstruções de acontecimentos que ocasionam, proporcionar a procura de traços que contribuam para uma desconstrução das naturalizações de discursos e práticas, para uma identificação de dispositivos que participaram nessa conformação, mas podem ser vistas também noutras perspetivas.

Se, no quotidiano, associamos o termo memória a um conjunto de informações de que dispomos ou a um conjunto de capacidades adquiridas a que podemos aceder, e que envolveram aprendizagem, por outro lado, existem memórias *inconscientes* que afetam os comportamentos, mas parecem remetidas para o esquecimento.

A aprendizagem pode provavelmente ser definida como a mudança no comportamento que resulta da experiência, sendo a memória o seu produto. O que seria o mesmo que dizer que não existirão evidências de aprendizagem se não tiver acontecido nada na memória. Mas falar desta memória não significa falar de uma *memória-depósito* resultante de repetição e rotina, como uma capacidade fundada na reprodutibilidade, embora memorizar e decorar sejam termos frequentes na escola. Antes se pensa aqui em memória no dinamismo que possibilita a realização das operações a que me referia no início deste fragmento.

Ainda que inicialmente este não fosse o meu objetivo e não me sentisse particularmente focada no ensino e nas aprendizagens da HCA, as alterações curriculares ocorridas desde que eu, enquanto aluna, contactei com a História da Arte (na altura) e esta *nova versão* da disciplina, levaram-me a recordar essa experiência, e o que eu tinha então sentido e pensado, para a olhar agora com este distanciamento que resulta da passagem dos anos, da aprendizagem da história da arquitetura no âmbito do curso de arquitetura da FAUP, das aprendizagens no MEAV, na acentuada mudança de perspetiva proporcionada por todas estas interseções no meu percurso e que me fazem hoje voltar a interrogar acerca da História da Arte e desta HCA.

Este espaço particular que é a Aurélia de Sousa trouxe-me então à memória as minhas escolas *de filha, de aluna e de professora*, as interseções dos meus percursos, os meus lugares e tempos de subjetivação, de construção, de transformação e metamorfose que, relativizados agora no âmbito de um estágio num mestrado em ensino de artes visuais, contribuem para a reflexão acerca da relação entre a minha dimensão pessoal e profissional e com os outros e acerca dos processos que atravessam as instituições escolares e que conformam os que nelas passam e nela permanecem.

*"Assim, a nossa educação conformista e repressiva parece concebida para que as crianças se adaptem à força a um país que não foi pensado para elas, em lugar de pôr o país ao alcance delas para que o transformem e engrandçam. Semeilhante despropósito restringe a criatividade e a intuição congénitas e contraria a imaginação, a clarividência precoce e a sabedoria do coração, até que as crianças esqueçam o que sem dúvida sabem de nascimento: que a realidade não termina onde dizem os textos, que a sua concepção do mundo está mais de acordo com a natureza do que a dos adultos e que a vida seria mais longa e feliz se cada qual pudesse trabalhar naquilo de que gosta e só nisso."*⁴ (Márquez, 1996)

A memória pode ainda ser vista na função que eventualmente assume na tentativa de assegurar a reprodução de comportamentos ou "...quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento, (...), nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afectividade, o desejo, a inibição, a censura, exercem sobre a memória individual. (...) Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória colectiva." (Le Goff, 1984: 13)

Curioso seria aprofundar o estudo da memória naquilo que representa numa sociedade com escrita e numa sem escrita já que, na primeira, a reprodução palavra a palavra (que aliás marca profundamente o processo de ensino-aprendizagem) assume uma importância crucial, enquanto que numa sociedade sem escrita se valoriza menos esta capacidade de repetição ou mecanização, podendo até ser considerada desnecessária, e bastante mais a recriação e a reinvenção, num processo mais livre de evocação e reconstrução de narrativas (Le Goff, 1984).

⁴ "Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso." (Márquez, 1996)



Foi a pensar nos dispositivos que nos adocicam e com os quais nos adocicamos e aos outros, foi na tentativa de compreender este esquecimento do que se sabia antes da escola e o abandono da imaginação, foi na procura do “bicho brabo”, foi a pensar particularmente na disciplina da disciplinadora HCA e foi na partilha de preocupações com a minha colega de estágio, a Joana, que decidimos percorrer um caminho possível desde as nossas interseções.

Desenvolver um projeto conjunto na escola, a partir e sobre o qual lançamos os nossos olhares, discutimos as nossas perspetivas, fizemos as nossas derivações, contaminamos o trabalho uma da outra e constituímos juntas e com as alunas o corpo para a nossa investigação, pelo que este relatório será muitas vezes um “nós”, mais do que um “eu”, provavelmente confundirei o que é nosso e meu e cruzar-se-ão as nossas presenças. Pelo menos, assim o espero.

Do sagrado — ou o terreno em que não se pode pisar...

sagrado — esta figura é associada ao que surge no contexto da educação e, mais particularmente, da educação artística como o que é puro, intocável, inquestionável, estabilizado, imperturbável por críticas ou reflexões, porque tem caráter inacessível; o sagrado liga-se ainda aqui ao conceito de autoridade detida pelos arcontes enquanto guardiões dos arquivos e seus legítimos classificadores e intérpretes e a um processo de acumulação, saturação, sobreposição de camadas e sua inscrição sobre suportes, bem como a um sistema que estabelece a importância, a autenticidade e a veracidade dos documentos, preterindo uns em relação a outros; a consagração dos conhecimentos e das práticas aparece, por outro lado, associada a uma auto-legitimação que obriga a comportamentos rituais, a um cumprimento de normas e a uma assunção de metodologias de acesso que, quando não acontecem, dão lugar à culpa e à punição da transgressão; a figura do sagrado pode ser interpretada como algo que implica veneração e perante a qual se sente vergonha; o sacrifício poderá ser tomado como possibilidade de sacralização, uma metamorfose que pode permitir o acesso ao sagrado.

“Há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência, para longos períodos, como se, sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos, os processos irreversíveis, as regulações constantes, os fenômenos tendenciais que culminam e se invertem após continuidades seculares, os movimentos de acumulação e as saturações lentas, as grandes bases imóveis e mudas que o emaranhado das narrativas tradicionais recobriria com toda uma densa camada de acontecimentos.”
(Foucault, 2008: 3)

A história tomou como principal fonte o documento escrito, tendo remetido o tempo anterior à escrita para a pré-história, relegando para segundo plano a importância das imagens para a compreensão da multidimensionalidade e dinamismo dos processos sociais e usando-a fundamentalmente quando os registos escritos não são considerados suficientes.

A autenticidade dos documentos escritos passou também a ser central para atestar a veracidade dos acontecimentos, afirmando-se a objetividade do conhecimento e a interpretação estática e rígida dos dados. Os documentos que perduraram no tempo foram, sabe-se por várias investigações conduzidas, objeto de seleção criteriosa, para que se mantivesse ou fosse criada uma determinada conceção social, representando um dispositivo de controlo de informações, uma construção que produz efeitos na sociedade e nos indivíduos.

Podendo ser entendidos como materiais da memória, os documentos e os monumentos constituem-se como as fundações da história: “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efectuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa: os historiadores.” (Le Goff, 1984a: 95)

“O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde e decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.” (Foucault, 2008: 8)

A história da arte nasceu como história das *belas artes*, no final do século XVIII, o que significava atribuir um estatuto especial às *obras de arte* e remetê-las para um isolamento relativamente à vida e ao quotidiano. A história da arte estruturou o conhecimento com base nos conceitos de arte, como expressão individual e/ou reflexo da realidade, e de artista, enquanto génio pertencente a uma classe de indivíduos com *dotes especiais*, assegurando a análise das *obras de arte*, a descrição e a classificação, operando com conceitos como autenticidade, originalidade, autoria e estilo.

A história da arte, e a HCA não diverge dela neste e noutros aspetos, promoveu: “...uma identificação da arte com a riqueza, poder e privilégio dos indivíduos e grupos que a encomendavam ou compravam.” ⁵ (Chadwick, 2012: 10), reiterando valores naturalizados no contexto social e cultural, através de instituições, práticas e discursos que determinam os modos de ver, de ler e de compreender.

⁵ “...an identification of art with the wealth, power, and privilege of the individuals and groups who commissioned or purchased it.” (Chadwick, 2012: 10)

"Acumulamos todos os tesouros de outrora na velha cidadela desta história; acreditamos que ela fosse sólida; sacraliza-mo-la; fizemos dela o lugar último do pensamento antropológico; acreditamos poder aí capturar até mesmo aqueles que se tinham encarniçado contra ela; acreditamos poder torná-los guardiões vigilantes." (Foucault, 2008: 16)



Joseph Beuys 1965: Como explicar imagens a uma lebre morta.

A história da arte reserva para si a autoridade da institucionalização, guardando, depositando, estruturando e organizando as *obras* segundo interpretações que *apenas a ela* competem. E neste sentido de acumulação, conservação e capitalização, poderíamos considerar o conceito de arquivo, *arkhê*, enquanto modo de o fazer:

“Arkê, lembremos, designa ao mesmo tempo o começo e o comando. Este nome coordena aparentemente dois princípios em um: o princípio da natureza ou da história, ali onde as coisas começam – princípio físico, histórico ou ontológico –, mas também o princípio da lei ali onde os homens e os deuses comandam, ali onde se exerce a autoridade, a ordem social, nesse lugar a partir do qual a ordem é dada – princípio nomológico.” (Derrida, 2001: 11)

Associam-se aqui os conceitos de sagrado, de autoridade e de comando para considerar o arquivo enquanto inscrição que pode ser tornada disponível para reprodução e que se assemelha a uma prótese criada pelos *arcontes*, seus guardiões, através de técnicas de consignação que não se limitam a assegurar a proteção das instâncias, mas detêm o poder de interpretação, de unificação e de classificação.

O arquivo, tomado neste sentido, não corresponde à *mnese* (memória) nem à *anamnese* (do grego *ana*, trazer de novo, e *mnesis*, memória), que estariam mais ligadas a um ressuscitar da originalidade de um acontecimento, espontâneo e intuitivo, mas antes a uma cifragem, recalcamento, repressão, uma impressão num suporte, um exercício da autoridade, um direito de se tornar lei. O arquivo implica consignação, ou seja, “...tende a coordenar um único *corpus* em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal.” (Derrida, 2001: 14) Assim, este processo implica a instituição de limites que são considerados intransponíveis.

Por outro lado, o arquivo é hipomnésico: é um suplemento, um auxiliar que vai preencher o lugar original da memória, da *mnese* ou da *anamnese*, e por se situar numa exterioridade e implicar a possibilidade de repetição, reprodução, reimpressão, “...é indissociável da pulsão de morte. (...) No próprio “saber de cor”. O arquivo trabalha sempre *a priori* contra si mesmo.” (Derrida, 2001: 23) Assim, o arquivo aniquila as memórias e constitui-se como prótese, “substituto deformado” (Derrida, 2001: 114) .

Esta lógica da inscrição, acumulação, repetição, reprodução, reimpressão e prótese, invade os discursos e as práticas escolarizadas, podendo o professor ser visto como o *arconte* que detém a legitimidade para depositar os arquivos num lugar exterior, mas também decidir de

que forma devem ser interpretados e a HCA reúne, cria o todo harmonioso em que as partes se articulam, consigna os arquivos nesta configuração ideal. Os alunos poderão eventualmente ser vistos como o suporte sobre o qual se “...acumulam, capitalizam, estocam uma quase infinidade de camadas, de estratos arquivais por sua vez superpostos, superimpressos e envelopados uns nos outros” (Derrida, 2001: 35), numa operação de recalque ou repressão.

Ou, numa perspectiva foucaultiana, o arquivo pode ainda ser visto como modo de documentação da individualidade através dos procedimentos de exame executado sob vigilância, “Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam.” (Foucault, 1987: 213)

A experiência de estágio veio permitir-me o contacto com pessoas e contextos necessariamente diferentes daqueles que já conhecia enquanto aluna e docente e colocou-me no confronto com a HCA, levando-me a analisar e a refletir sobre o programa desta disciplina. Não só no desconforto e desassossego do que representa, *per se*, mas também e principalmente quando considerada no contexto de relações de poder que, através de dispositivos vários, produzem sujeitos, professores e alunos, que assumem papéis e mantêm relações entre si e consigo próprios numa aceitação acrítica de uma história que assenta na verdade que é a dos que a contam, acentuando-se os efeitos dos discursos que ocupam a escola.

“Afim de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder.” (Foucault, 2005: 29)

Uma reflexão acerca dos conteúdos da HCA e do modo como se estrutura, indiciam uma visão hegemónica e eurocêntrica que se auto-legitima ao afirmar a essencialidade e exemplaridade da produção artística selecionada, destacando os acontecimentos históricos *mais importantes*, locais, tempos e personalidades, bem como *casos práticos*, situados fundamentalmente na esfera europeia ou em relação direta com ela. Os fenómenos são apresentados como se houvesse uma homogeneidade dentro da qual surgem apenas algumas variantes e, como tal, agrupados sob designações inventadas a partir daquelas que se consideram as *expressões mais relevantes*. As relações sociais, políticas e económicas entram nos discursos históricos como parte deste conjunto coerente e estável de fenómenos. A história parece poder ser “...articulada em grandes unidades — estágios ou fases — que detêm em si mesmas seu princípio de coesão.” (Foucault, 2008: 11)

A proposta de “compreensão dos tempos longos da História (...), dos sucessivos tempos históricos em presença, concebidos por forma a que cada um deles projecte o anterior e antecipe o que se lhe segue” (ME, 2004: 9), aponta para uma linearidade dos acontecimentos, um processo de causalidade que não só parece não sustentar a visão dinâmica em que frequentemente se insiste no programa da disciplina de HCA, como não permite apreciar o valor das sobrevivências e das memórias que de tempos a tempos emergem, correspondendo a uma lógica cartesiana de que todas as coisas podem ser reduzidas às suas causas.

Ao organizar os conteúdos em secções (Tempo, Espaço, Biografia, Local, Acontecimentos, Síntese), constitui blocos de saberes que justifica pela atratividade destes “grandes momentos estruturantes — susceptíveis, porém, de resumir na sua sequência, a plenitude dessa área epistemológica” (ME, 2004: 8), o que parece contradizer a afirmação de “uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal” (ME, 2004: 3) da interação entre as artes e a cultura, por favorecer esta extração de exemplos de um conjunto que é já de si limitado e perspectivado a partir de um ponto único.

Os fragmentos de história surgem desvinculados, na forma como são apresentados, das realidades coexistentes e múltiplas, refugiando-se em apresentações breves de alguns factos históricos e favorecendo apreciações das *culturas superiores*. A própria escolha dos títulos para os módulos segundo os quais se organiza induzem já um olhar que se naturaliza e que condiciona a perceção e a compreensão dos fenómenos culturais e artísticos, “...ideologias neoconservadoras [que] visam reduzir a complexidade dos novos tempos inquietantes com categorias (...) cujo objetivo é preservar (...) a hegemonia.”⁶ (Trafí-Prats, 2009: 154).

Ainda que o programa da disciplina de HCA procure, em teoria, reconectar a arte com a cultura em que foi produzida, reitera, ou acentua até, as compartimentações e não diminui o abismo entre a experiência quotidiana e a estética. Esta separação entre a arte e a vida naturalizou-se por vários fatores, de entre os quais a museificação enquanto modo de afirmação de grandiosidade ou de poder de umas nações sobre as outras, a sacralização da arte e a sua relação com o mercado, que afeta a própria identidade artística, conduzindo ao individualismo e necessidade de acentuação da expressão própria e “...incorporadas como estão nas instituições e nos hábitos de vida, estas condições operam eficazmente, porque trabalham de modo tão inconsciente.”⁷ (Dewey, 1980: 10)

⁶ “...neocon ideologies [that] aim to reduce the complexity of the new unsettling times with categories (...) whose aim is to preserve (...) hegemony.” (Trafí-Prats, 2009: 154)

⁷ “...embedded as they are in institutions and in habits of life, these conditions operate effectively because they work so unconsciously.” (Dewey, 1980: 10)

O estudo da Cultura da Ágora, do Senado ou do Mosteiro, para tomar apenas alguns exemplos, conduz a uma visão histórica que não propicia uma compreensão das culturas em existência simultânea e das relações que entre elas se estabelecem, nem a relação das práticas artísticas com as práticas sociais de cada época, senão numa fragmentação artificial com tendência à universalização e, portanto, "...chegam a fazer esquecer que têm sua origem nas realidades complexas e controvertidas de uma sociedade histórica particular, constituída tacitamente como modelo e medida de todas as coisas" (Bourdieu, 2007: 18).

"O conceito de cultura é profundamente reacionário. Uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e cósmico) em esferas, às quais os homens são remetidos. Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas, instituídas potencial ou realmente e capitalizadas para o modo de semiotização dominante -- ou seja, simplesmente cortadas de suas realidades políticas." (Guattari e Rolnik, 1996: 15)

Por outro lado, a consideração da cultura como uma estrutura fixa que determina pereneamente uma comunidade (Aguirre, 2008: 1) não permite a sua compreensão enquanto "...combinação aberta e em constante evolução de sistemas em interação onde se resolvem problemas de significação, de articulação social ou de definição identitária." ⁸ (Aguirre, 2008: 2), sistemas entre os quais se situa a arte e não numa outra esfera isolada como tende a ser apresentada na história.

"A situação é idêntica no caso da produção de um indivíduo que perdeu suas coordenadas no sistema psiquiátrico, ou no das crianças antes de sua integração ao sistema de escolarização. Elas brincam, articulam relações sociais, sonham, produzem e, mais cedo ou mais tarde, vão ter que aprender a categorizar essas dimensões de semiotização no campo social normalizado. Agora é hora de brincar, agora é hora de produzir para a escola, agora é hora de sonhar, e assim por diante." (Guattari e Rolnik, 1996: 15)

A atividade escolar é profundamente marcada por esta categorização e normalização, na definição clara dos tempos que devem ser dedicados ao estudo ou ao entretenimento, na divisão dos conhecimentos pelas várias disciplinas e na sua distribuição nos dias da semana. E, apesar

⁸ "...combinación abierta y en constante evolución de sistemas en interacción donde se resuelven problemas de significación, de articulación social o de definición identitária." (Aguirre, 2008: 2)

dos aparentes esforços no sentido de tornar compreensíveis as relações entre elas e com a vida, nomeadamente através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade e das atividades que podem ser realizadas como a leitura de uma notícia de jornal, a escrita de uma carta, a confecção de um gelado com azoto ou a realização de um projeto de remodelação e reconfiguração de um espaço, a delimitação destas experiências enquanto exercícios que têm lugar no contexto escolar continua a isolá-las das *experiências reais*.

O que me parece notório é que, na HCA, a categorização das culturas e o destaque que ganham na organização do conhecimento deviam ser objeto de questionamento e de interrogação, principalmente devido aos efeitos que têm de segregação e de produção de subjetividades, identificando a produção artística, grande parte das vezes, com a genialidade, a individualidade, o *fruto* do masculino, e o usufruto dessa produção quase sempre com estratos populacionais privilegiados e com contextos de riqueza ou em relações de poder em que se efetiva a discriminação de uns em relação a outros.

Numa aula de HCA do 10º ano, iniciou-se, por iniciativa da professora, uma conversa precisamente para procurar, através da etimologia e da procura de expressões do quotidiano em que a palavra surge, compreender o conceito de cultura. Julgo que esta teria sido um boa oportunidade para discutir o conceito e contribuir para uma sua desmistificação.

[07.10.2013 — entre as frases que os alunos construíram com a palavra *cultura*, a pedido da professora]

— *Não tens cultura nenhuma.*

— *A gastronomia faz parte da cultura.*

— *O galo de Barcelos faz parte da nossa cultura.*

Estas três frases que transcrevo dessa aula poderiam ter-nos levado a pensar os conceitos de cultura como os propõe Guattari e Rolnik (1996) e, na minha opinião, pensar em questões como a da segregação, considerando a cultura-valor e a legitimação que através dela se pode alcançar — este *não-ter-cultura-nenhuma* que me parece impossível; de civilização ou de identidade cultural, a cultura-alma coletiva que separa, isola e categoriza dimensões da vida; a cultura de massa e a produção e difusão de bens culturais e, principalmente, refletir acerca dos efeitos que estes três sentidos culturais têm em simultâneo na produção de subjetividade e “...na confecção daquilo que eu chamo de força coletiva de controle social” (Guattari e Rolnik, 1996: 19).

“O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola ou o é somente de maneira esporádica). (...) Mas é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola.” (Bourdieu, 2007: 41)

O “não ter cultura nenhuma” poderá significar não ter a cultura que é reconhecida na escola e a partir da qual os aprendentes se podem situar relativamente às práticas escolarizadas, ou são situados e produzidos. A “herança cultural” funciona como fator discriminatório, separando os indivíduos mediante a sua adequação ao *modelo*, sendo que a existência do aprendente não é reconhecida pelo contexto pedagógico, ocupando a posição “do que ainda não é” (Atkinson, 2011: 14) já que o “efeito de inércia cultural (...) fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais” (Bourdieu, 2007: 41). A universalidade e a igualdade que surgem como estandartes da escola fundam-se numa determinada conceção de cultura que, precisamente, ignora diferenças culturais e as relações que entre elas se estabelecem e continua a contribuir para que os seus *herdeiros* sejam os privilegiados, aqueles que continuam a alcançar maior *êxito* no contexto académico, como o mostram aliás as estatísticas publicadas pelo Ministério da Educação.

*“Este é o casamento entre esta factualidade dos empiristas e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico que nasceu no século XIX, o positivismo — de que os nossos métodos de ensino ainda são tributários (...). Cientificismo (isto é, doutrina que não reconhece como a única verdade senão a passível pelo método científico) e historicismo (doutrina que não reconhece como causas reais senão aquelas que se manifestam mais ou menos materialmente, no acontecimento da história) são as duas filosofias que desvalorizam completamente o imaginário, o pensamento simbólico, o raciocínio por semelhança, e, portanto, a metáfora ...”*⁹ (Durand, 1994: 9)

⁹ “C’est du mariage entre cette factualité des empiristes et la rigueur iconoclaste du rationalisme classique que naît, au XIX siècle, le positivisme — dont nos pédagogies sont encore tributaires (...). Scientisme (c’est-à-dire doctrine qui ne reconnaît comme seule vérité que celle passible de la méthode scientifique) et historicisme (doctrine qui ne reconnaît comme causes réelles que celles qui se manifestent plus ou moins matériellement dans l’événement de l’histoire) sont les deux philosophies qui dévaluent totalement l’imaginaire, la pensée symbolique, le raisonnement par similitude, donc la métaphore ...” (Durand, 1994: 9)

Os saberes assim classificados e organizados segundo métodos cientificistas e historicistas são apresentados aos alunos como os que devem ser assimilados a partir do discurso do professor ou do manual escolar e eliminam a imaginação enquanto forma de pensamento legítima. Tornam-se os alunos progressivamente mais dependentes dos documentos, dos textos, das opiniões, das críticas e dos pontos de vista dos especialistas. Aliás, o próprio programa afirma o apuramento destes conhecimentos provenientes de áreas também elas previamente definidas e caracterizadas, dizendo que os casos práticos são “selecionados no conjunto das diversas áreas de especialização, pela sua particular representatividade no âmbito das quatro áreas artísticas.” (ME, 2004: 9)

Só o facto de se distinguirem quatro áreas artísticas deveria suscitar a desconfiança. Que quatro áreas artísticas? As artes consagradas, as artes maiores, as *belas artes*? E como entender uma distinção clara de quatro áreas artísticas seguidas de uma afirmação da necessidade de proporcionar contacto com “as diferentes artes, alcançando assim, pela descoberta da transversalidade das expressões artísticas, uma formação mais completa e abrangente”(ME, 2004: 9)?

Trata-se de uma sujeição dos saberes, de “...conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências formais ou em sistematizações formais”, “são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos” (Foucault, 2005: 11). Trata-se também de remeter para o silêncio “toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (Foucault, 2005: 12). Não se perspetivam possibilidades de insurreição relativamente aos conhecimentos cristalizados que, de uma forma geral, são aqueles com que a história da arte nos confronta, nem hipóteses de interpretação mais ligadas à vida, entendida aqui como a dimensão quotidiana, ordinária, da sociedade.

Sobre a HCA parece não existirem hipóteses de diferentes interpretações, já que estão definidos não só os métodos de análise e interpretação, mas também os *conceitos chave* para cada época e os critérios de classificação e categorização, pelo que, para aceder a estes conhecimentos, é preciso dominar um código, aprender a *falar de* e *sobre* em determinados moldes predefinidos. A HCA parece constituir-se como a cifra usada para a descodificação de uma produção artística e cultural que parece não ter relação com os contextos de produção e receção, interpretação, fruição.

Tendo em conta que os rumos que a arte tomou levaram a uma hibridez e indefinição tais que os seus limites se desvanecem, princípios como os de autoria, produção, espectador são postos em causa e têm vindo a ser desconstruídos, se multiplicam os modos de ver e analisar as imagens e as perspectivas e se desenvolvem abordagens epistemológicas que relevam noções como as de poder, identidade, subjetividade, como se pode equacionar uma HCA que se apoia na sistematização, na categorização e na síntese?

“...a criação pode resultar de uma denegação da escuta do caos e dos efeitos da alteridade em nosso corpo, ao invés de fazer-se a partir dela. Estripada de sua vitalidade político-poética, a força de criação tende então a produzir cartografias a partir do mero consumo de ideias, imagens e gestos prêt-à-porter. A intenção é recompor rapidamente um território de fácil reconhecimento, na ilusão de silenciar as turbulências provocadas pela existência do outro. Produz-se assim uma subjetividade aeróbica portadora de uma flexibilidade a-crítica, adequada ao tipo de mobilidade requisitada pelo capitalismo cognitivo.” (Rolnik, 2010: 18-19)

A segmentação do saber, a redução, a simplificação, a síntese e seleção cada vez mais pronunciadas, os saberes apresentados na *versão para consumo*, sintetizada e comentada, adaptada a uma *manipulação escolarizada* e que resulta de um processo de metamorfose sobre a qual não se levanta o questionamento e que se aceita como válida, não parecem congruentes nem com esta dimensão oculta das relações entre culturas e artes e “o saber histórico das lutas” (Foucault, 2005: 13), nem com a complexidade que a caracteriza, exibindo-se em contornos linearizados e, contudo, produzindo o efeito de completude em si mesmo, um fechamento e um acabamento perfeitos dos temas em si próprios, uma auto-legitimação.

A principal questão que se coloca é que o que *fica fora* do programa parece ficar legitimamente fora, porque o que *fica dentro* são as denominadas expressões *mais* significativas, momentos *mais* marcantes, biografias *mais* relevantes. O *mais*, que nem sequer é interrogado, é o que serve de mote ao estudo de tempos, de cujo *menos* é considerado irrelevante. Ou, de outro modo, o menor das artes “...não é de qualidade inferior, mas marginalizado pela corrente hegemonia” ¹⁰ (Atkinson, 2011: 16) Instaurou-se a ilusão de que uma narrativa única pode conter tudo o que de significativo ocorreu em determinado período.

¹⁰ “...is not of inferior quality but marginalised by the current hegemony.” (Atkinson, 2011: 16)

A descomplexificação e a tentativa de uniformização dos conhecimentos a transmitir, porque julgo que é disso que se trata, resulta de uma forma escolar inventada (Canário, 2000), com os seus processos de socialização específicos, as suas divisões temporais, organizações espaciais, distribuição dos alunos e saberes disciplinares, a partir de uma conceção de ensino para todos como se fossem um e pensando numa relação desses todos com um mestre.

“E esta uniformização, que se traduz por um acréscimo de homogeneidade interna, que desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos. Ou seja, face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar.” (Canário, 2000: 99)

Ensinar, nesta perspetiva, consiste então em procurar que todos os alunos acumulem as mesmas informações, saberes que lhes são externos, que os digiram e regurgitem. E, mesmo que os professores afirmem não ser a ave que deposita os alimentos no biquinho dos recém-nascidos, continuam a desejar, de forma mais ou menos consciente, uma perfeita nutrição das crias.

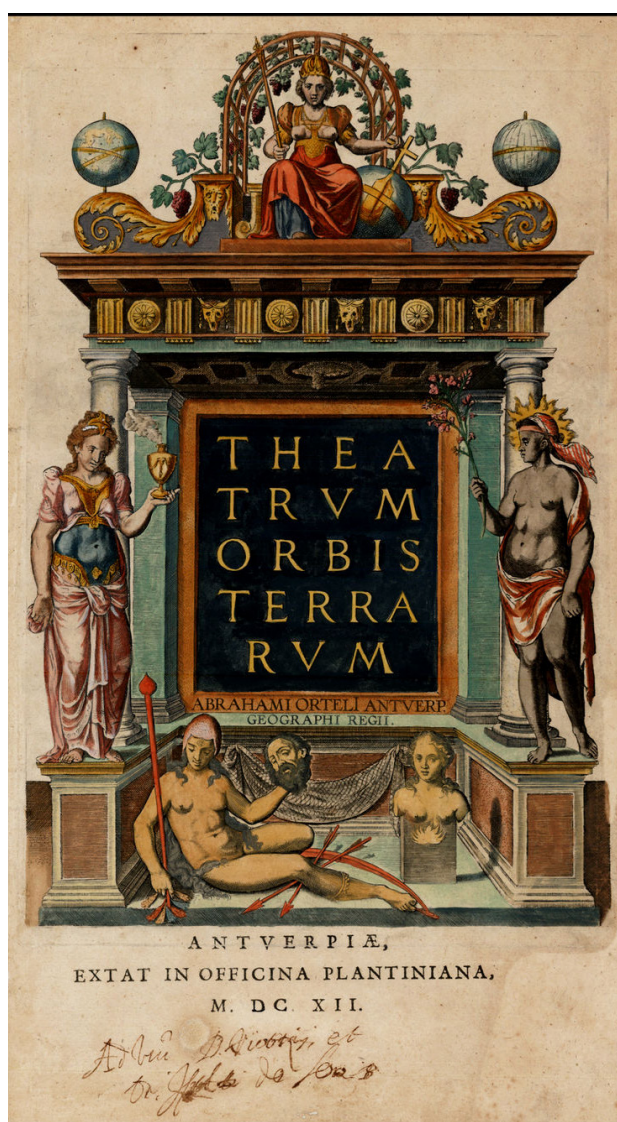
A escola continua a apresentar um mundo completo, regido por uma ordem racional e a ignorar as ambiguidades, os conflitos, as bivalências e as contradições em que nos encontramos imbuídos no quotidiano, o que provoca um hiato entre as realidades escolar e não-escolar.

O sistema segundo o qual a escola funciona define um aluno médio, um padrão, com o qual todos os alunos são comparados e, definida esta medida ou esta imagem de referência, estabelece-se uma escala na qual nos pedem que nos situemos e aos outros e é nessa altura que começamos a interrogar-nos acerca da nossa prestação e que nasce a culpa. “E aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar e interiorizar esses valores. Mas quem é que diz isso? Talvez não seja necessariamente o professor, ou o mestre explícito exterior, mas sim algo de nós mesmos, em nós mesmos e que nós mesmos reproduzimos. Instâncias de superego e instâncias de inibição.” (Guattari e Rolnik, 1996: 41)

À interiorização de valores e ao procedimento de auto-culpabilização anda ainda ligado o de segregação, resultando da comparação com a *medida* e que se traduz num estabelecimento de hierarquias, mediante o mérito, já que “Quando se mede uma realidade a partir duma tabela universal, está-se unicamente a utilizar uma técnica de hierarquização — correlacionando elementos, organizando campos comparativos, formando categorias — que estabelece médias e infere normas do comportamento populacional.” (Ramos do Ó, 2001: 39). Pelo que o sacrifício como dispositivo que possibilita a passagem para o sagrado

(Agamben, 2009: 45) — e talvez por isso seja tão frequente nos discursos e nas práticas escolarizadas — surge enquanto possibilidade de reposicionamento na escala da escola.

A repetição, nos caderninhos de duas linhas, de letras perfeitamente redondas com uma perninha para o lado, para cima ou para baixo é apenas um dos primeiros sacrifícios e a cópia perfeita de desenhos é outro, mas a cada passo tropeçamos em sequências infundáveis de sacrifícios, *horas roubadas à vida*, posições incorporadas, hábitos enraizados, práticas e exercícios repetidos até à inscrição. Na expectativa de alcançar os objetivos que alguém definiu.



Abraham Oertel (c. 1612): *Theatrum orbis terrarium*

“Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? Mas a pergunta risonha levou-me a adotar procedimento oposto à minha tendência. Recreei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.

No dia seguinte surgiram outras, depois outras — e iniciou-se a escravidão imposta ardilosamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela.” (Ramos, 1981: 104-105)

mos regularmente.

O nosso problema é:

O método de estudo.

Pois se a prof. pergunta alguma coisa e nós não sabemos responder mas ficamos com a sensação de que já estudamos aquilo antes, é porque nesse tempo não usamos o melhor método, o que estudamos foi decorado e não compreendido.

Nós próprios não nos sabemos fazer entender.

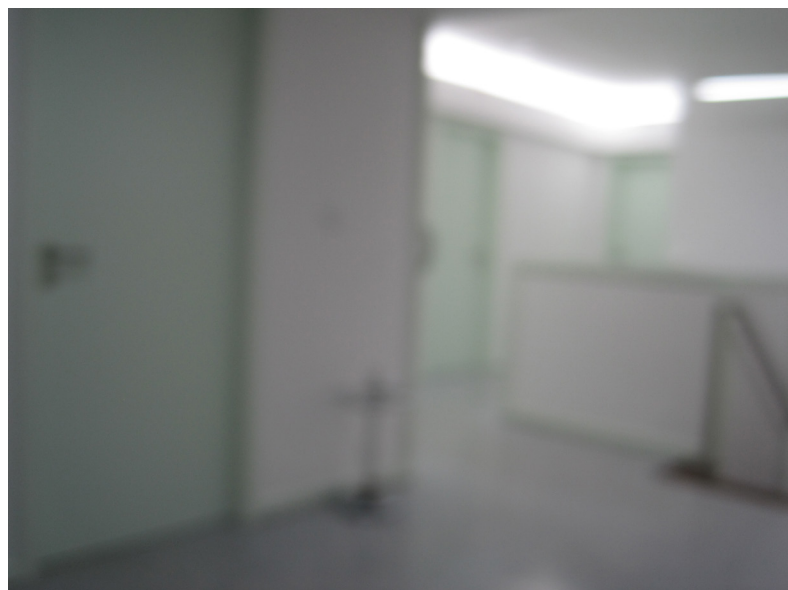
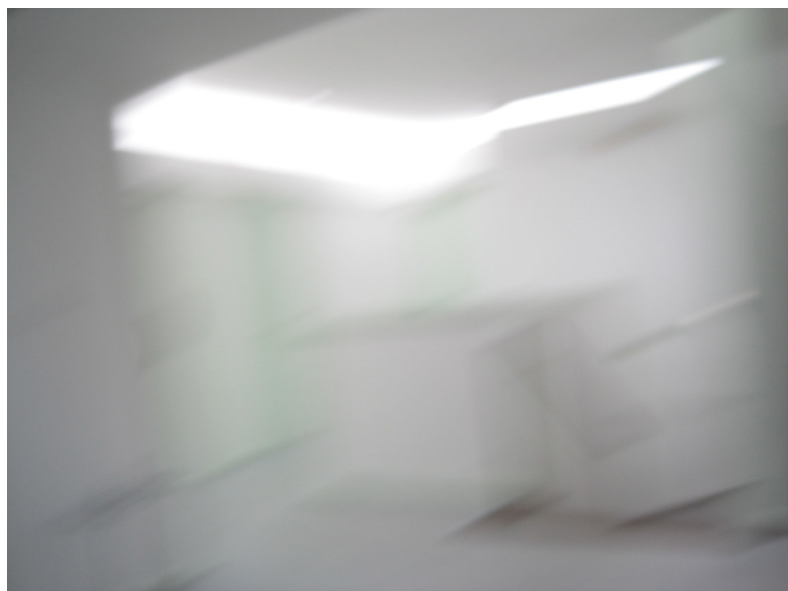
Pouco vezes queremos explicar alguma coisa mas não sabemos usar as palavras certas.

Que é o que me está a acontecer agora.

Emi ...



A escola fotografada pela Mariana do 10ºJ



A escola fotografada pela Miriam do 11ºH

Das tentações — quando aspiramos a...

tentações — neste caso, as tentações não são entendidas como a vontade de quebrar as regras e, portanto, pecar, mas, antes pelo contrário, segui-las escrupulosamente para se alcançarem determinados objetivos que assemelham ser os desejáveis já que aparecem como tal nos discursos em torno da educação, da formação e do desenvolvimento; objetivos que estão culturalmente enraizados e que se associam a conceitos como mérito, sucesso, autonomia, empreendedorismo, responsabilidade, um conjunto de termos importados do vocabulário empresarial.

Ainda que de certa forma tenhamos um pé fora da escola, também nós, eu e Joana, neste contexto *menos alunas e mais estagiárias*, nos deixamos afetar e instrumentalizar, também nós sentimos que temos responsabilidades a assumir, implicações nas aprendizagens e no *sucesso* das alunas, entendido como a obtenção de classificações altas nos testes, na disciplina e, em última análise no exame, levando-nos a sentir a tentação de estarmos em conluio com estes dispositivos sobre os quais pretendemos refletir e que, com as alunas, pretendemos desconstruir, não para agirmos contra eles, mas para que, compreendendo-os, possamos perceber-lhes as limitações e permitirmo-nos pensar para lá deles e noutros sentidos. Por isto, perante o desalento e a insatisfação das alunas face aos seus resultados, sentimos a necessidade de discutir a avaliação nos moldes em que tem sido conformada, mas deixarei para outras escritas a reflexão acerca deste tema.

A pressão que recai sobre os professores ou esta missão que assumem, ainda mais notória quando se trata de uma escola de *ranking*, em que não só eles, mas também os encarregados de educação e os próprios alunos pretendem que sejam alcançadas *classificações acima da média*, leva-os a agir num determinado sentido — de resposta aos procedimentos de avaliação, muitas vezes criticados por si próprios, mas aos quais parece não haver alternativa, precisamente porque assumem esta responsabilidade de corresponder a um modelo predeterminado. “Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores.” (Alves, 2004b: 17)

[Na última reunião com encarregados de educação, ouvia-se, pouco esperançoso, um pedido aos professores que se pode traduzir em: “ensinem-nas a responder aos exames, digam-lhes quais são os truques!”]

A *qualidade* do ensino e a sua avaliação têm sido questões recorrentes e que resultam em tentativas de controlo administrativo que se sobrepõem, o mais das vezes, ao próprio processo de ensino-aprendizagem, instituindo-se a cultura da auditoria que se exprime através da mensurabilidade dos resultados e da determinação de indicadores quantificáveis para estabelecer comparações não só entre os alunos de uma turma, mas à escala nacional, num reducionismo assente em testes e exames que dão lugar a tabelas classificativas, aos *rankings*.

“Se as metas educacionais derivam de normativas (ser o primeiro!) não há necessidade de pensar mais acerca dos propósitos da educação. Nem, aliás, sobre a sociologia da educação, uma vez que todas as questões de valores, meios e fins são englobados num discurso de Eficácia e as suas aparentes implicações para a Melhoria. Tal teoria é altamente individualista por natureza, tendo cada um a mesma oportunidade de melhorar e assim as questões de pobreza, classe, raça, etc. são remetidas para último plano — nesta “sociologia”, o indivíduo é tudo e os problemas são técnicos em vez de serem de natureza estrutural. Finalmente, há uma inevitável agenda “back-to-the-basics” em todas essas obsessões de exame. A melhor maneira de se preparar para esses testes é confinar o currículo para os testes, para certificar-se de que o que não é mensurável na educação é negligenciado, e para premiar ou castigar os professores pelas suas performances ...”¹¹ (Stronach, 2000: 32)

Esta obsessão com a Eficiência, a Eficácia e a Melhoria, derivam de uma perspetiva economicista da educação, baseada em conceitos de produtividade, competitividade e performance. E se parece, à primeira vista, *justo* submeter todos os alunos, professores e escolas aos mesmos critérios quantitativos, uma reflexão mais apurada precisamente acerca das particularidades dos contextos, dos sujeitos envolvidos e das relações que entre eles se estabelecem, bem como a compreensão da complexidade destes fenómenos, não poderá deixar de abalar esta conceção.

Neste contexto escolar em que, por um lado, se diz pretender uma visão dinâmica, abrangente, alargada e crítica, a formação de indivíduos reflexivos, e, por outro, se apela à eficácia, acessibilidade e facilidade proporcionados precisamente pela forte categorização e delimitação dos saberes e, em grande medida, uma desvalorização da apropriação dos conhecimentos e da produção

¹¹ “If educational goals are normatively derived (be first!) there is no need to think further about the purposes of education. Nor indeed about a sociology of education, since all issues of values, means and ends are encompassed in an Effectiveness discourse and its apparent implications for Improvement. Such theory is highly individualistic in nature, each having an equal opportunity to improve, and so issues of poverty, class, race etc. are backgrounded — in this “sociology” the individual is all and problems are technical rather than structural in nature. Finally, there is an inevitable “back-to-the-basics” agenda in all such examination obsessions. The best way to prepare for such tests is to confine the curriculum to the tests, to make sure that what is not measurable in education is neglected, and to reward or punish teachers for their performances...” (Stronach, 2000: 32)

de sentidos, assiste-se a um discurso de certo modo paradoxal, já que parece notar-se alguma incompatibilidade nos sentidos pretendidos.

De qualquer modo, os dispositivos aos quais me fui referindo como produtores de subjetividade instigam nos docentes um sentido de responsabilidade na tentativa de cumprimento de metas e requisitos e manutenção ou melhoramento de um nível segundo o qual a escola é posicionada no *ranking* e, nos alunos, principalmente os que almejam o acesso ao ensino superior, o foco nas classificações. Portanto, trabalham, uns e outros, no sentido da tal eficácia de resposta às avaliações que são cada vez mais instrumentos de verificação da conformidade com a norma e conduzem a processos de internalização de conhecimentos.

[uma professora comentava na sala de professores]

— Parece que estamos programados para querermos bons alunos.

Querer que os alunos sejam *bons*, não me parece um problema, o que penso é que deve haver uma reflexão acerca do que se entende por *bom aluno* — e, já agora, uma *boa escola* e um *bom professor* — e daí que tenha vindo a colocar em itálico esta expressão.

Pelo facto de cada um tentar assumir o seu papel, professores e alunos não procuram grande parte das vezes dar resposta senão às necessidades imediatas: os alunos aos testes e os professores à preparação dos alunos para os exames, tornando-se qualquer outro objetivo apenas acessório. Nota-se, em minha opinião, um desinvestimento no conhecimento que não é abarcado pelo programa e alvo de avaliação e uma atitude *fast-food* que consiste em fornecer e memorizar sínteses que possam ser exercitadas e verificadas através da realização de *fichas*.

Não se pode despendar tempo em visitas de estudo (que são normalmente e, apesar de tudo, propostas nos vários programas disciplinares), a pensar, estudar, discutir o que esteja no programa, até porque estes são os saberes validados e parece naturalizada a ideia de que não há, então, motivo para refletir acerca da sua essencialidade, quanto mais procurar outras realidades que nele não são contempladas. Os alunos e os docentes vivem, de uma forma geral, sob a pressão e o peso de terem de responder eficazmente para se manterem na competição.

A imprescindibilidade e a abordagem são questões essenciais na influência que têm no modo de ver dos alunos e também dos docentes. O receio de afastamento do percurso considerado certo terá um efeito restritivo na prossecução de vias alternativas que possam eventualmente ser mais relevantes para a formação e desenvolvimento de competências dos alunos, alargamento dos seus conhecimentos e capacidade de os relacionar e produzir sentido.

Um outro efeito da imprescindibilidade e da essencialidade dos conteúdos parece ser a necessidade impreterível de os alunos os assimilarem na sua totalidade com vista à sua reprodução e os professores sentirem que têm como missão cumprir escrupulosamente o programa, tornando-se em grande medida transmissores da informação e não ousando *perturbar* as aprendizagens que serão sujeitas a exames em que, mais que tudo, se avalia a conformidade das respostas com um determinado padrão previamente determinado. “Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica.” (Ramos do Ó, 2001: 38)

[Numa aula de HCA, num momento de impotência]

— Professora, não podemos engolir o manual?

É usada uma lente convergente para observar e conhecer a história da arte, discernível tanto nos conteúdos como nas propostas de abordagem e de avaliação, focada na insistência de assegurar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, apoiando-se em resumos e sínteses, em excertos de uma história. A, quanto a mim, excessiva segmentação e categorização dos conteúdos protagonizados pela HCA surgem por parecerem úteis, ao sistematizarem, simplificarem e agruparem, para fins de eficácia de um processo ensino-aprendizagem baseado na inscrição e acumulação de conhecimentos e assim se naturalizam.

Fala-se no programa, por outro lado, dos conteúdos paradigmáticos e de fácil acesso ao docente e ao aluno “...desde que respeitando o carácter representativo do conjunto que aqui se procurou reunir e, nele, do conjunto de questões que se pretendeu suscitar” (ME, 2004: 10). O que significa, quanto a mim, que o docente tem liberdade de optar pelo mais acessível e fácil desde que dentro do que está preconizado no programa. Mais uma vez uma ilusão relativamente às possibilidades de investigação e de estudo das “Histórias das Artes” aí referidas.

O programa da disciplina não ignora a complexidade das questões envolvidas, mas perante a necessidade de garantir a sistematização, a produção eficaz e eficiente de reprodutores de conteúdos, a uniformização dos alunos no que diz respeito às respostas para garantir a facilidade de avaliação através de, em última instância, um exame nacional, procura, tanto quanto pode, determinar com clareza os conhecimentos que considera imprescindíveis e o modo como deverão ser abordados.

“Em suma, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes.” (Rancière, 2002: 16-17)

Esta incumbência de verificar se houve uma compreensão dos conteúdos e de confrontar o adquirido com o que previamente estava estabelecido como necessário torna-se objetivo primordial e, como consequência, os alunos vivem também na suspensão do tempo que decorre entre o momento em que respondem e a reação do professor, a aprovação ou reprovação. E é também aqui que se funda a hierarquia fundamental da escola professor-aluno e as direções que se estabelecem entre professor-conhecimento-aluno.



Das sobrevivências — como passar pela escola sem deixar de ser singular?

sobrevivência — entendida aqui como ato ou efeito de sobreviver a algo ou alguém e persistir, durar, prolongar-se apesar das contingências; num sentido mais radical, sobreviver a uma catástrofe ou uma batalha que aqui poderia ser a aniquilação do humano, do desejo e do prazer; subsistir depois da perda; a sobrevivência significa aqui ainda resistir, fazer frente, afrontar, negar-se à conformação.

“Enquanto professor, Beuys tinha uma vida pública diária. O seu compromisso pedagógico é uma prova irrefutável da reflexão global que fez constantemente sobre o presente e o futuro e o papel que pode caber ao ser-aluno de resistir à aniquilação do humano — naquilo que nele é capacidade criadora e potência para a autonomia — risco a que se submete o indivíduo-aluno face aos valores dominantes da sociedade burguesa.” (Gomes, 2011: 44)

O ensino em Portugal, de uma forma geral, mostra tendências para uma cada vez mais acentuada homogeneização e normalização, um sistema de improficuidade aprendida que cloroforiza inquietações porque de uma ou outra forma naturaliza os acontecimentos que têm lugar no contexto escolar. Sobreviver a esta nivelação das subjetividades ou à dessubjetivação dos alunos, conseguir manter algo de singular, permanecer humano, requer, em minha opinião, despertar uma criticalidade, como entendida por Rogoff (2007), ou seja, habitar um problema em vez de analisá-lo, estar profundamente envolvido num terreno incerto, o que ela distingue do criticismo, que na sua definição consiste em detetar as falhas e julgar a partir de um conjunto de valores consensuais, e da crítica, que é tomada como uma análise das assunções de base que podem permitir que algo pareça lógico.

“Aquilo que eu chamo de processos de singularização — poder simplesmente viver, sobreviver num determinado lugar, num determinado momento, ser a gente mesmo — não tem nada a ver com identidade (coisas do tipo: meu nome é Félix Guattari e estou aqui). Tem a ver, sim, com a maneira como, em princípio, todos os elementos que constituem o ego funcionam e se articulam, ou seja, — a maneira como a gente sente, como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de falar, de estar aqui ou de ir embora...” (Guattari e Rolnik, 1996: 69)

Julgo importante pensar nos dispositivos que nos produzem e que, segundo Foucault, podem ser de duas ordens e atuar simultaneamente: disciplinares, que atuam sobre o corpo, e regulamentadores, com efeito sobre a vida. Por um lado temos, entre os mecanismos discipli-

nares, a própria arquitetura escolar que tende a proporcionar uma vigilância facilitada da população escolar — e daí as traseiras dos pavilhões e os campos de jogos, lugares menos vigiados, como espaços de fuga —, com os corredores normalmente vigiados (na primeira vez que os percorremos a Dona Arminda veio logo com um “meninas, não podem estar aí”), com as salas de aula cuja organização permite um olhar sobre todos os alunos e um controlo sobre as suas atividades (alguns professores sentem falta do antigo estrado, que garantia um melhor desempenho do professor na vigia dos alunos), as portas envidraçadas, etc.

Os conceitos de organização do espaço escolar poderão ser pensados a partir do projeto de Bentham, o Panopticon, um edifício de planta circular com as celas individuais distribuídas pelo perímetro, abertas para o meio e sem visibilidade entre si, e uma torre central a partir da qual se podia ver o interior de todas as celas, cada indivíduo devidamente isolado, sem que se percebesse se alguém estava no seu interior. De onde Foucault infere a característica mais importante deste sistema “...um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1987: 224), simultaneamente visível e inverificável. A escola é este espaço panóptico em que se assegura a perfeita visibilidade sobre a população a vigiar e que, por sua vez, sabe da existência do sistema de vigilância ainda que não possa saber quando está em curso ou não, pelo que se estabelecem relações de poder complexas e que determinam formas de ver, pensar e agir.

Por outro lado, podemos identificar mecanismos como o regulamento interno, dispositivo explícito, e outros cuja presença será implícita, mas não necessariamente menos inócua, como a repetição de exercícios, os sistema de recompensas e punições, etc. O estabelecimento de normas pode ter um duplo efeito já que “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quando a uma população que se quer regulamentar” (Foucault, 2005: 302).

As tecnologias ao serviço da produção do sujeito, num processo de modelação e transformação para responder a necessidades sociais, para promover uma *perfeita integração* sustentada pelo respeito de prescrições e normas. “Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância; sob a superfície das imagens, investem-se os corpos em profundidade; atrás da grande abstração da troca, se processa o treinamento minucioso e concreto das forças úteis; os circuitos da comunicação são os suportes de uma acumulação e centralização do saber; o jogo dos sinais define os pontos de apoio do poder; a totalidade do indivíduo não é amputada, reprimida, alterada por nossa ordem social, mas o indivíduo é cuidadosamente fabricado, segundo uma tática das forças e dos corpos.” (Foucault, 1987: 240)

Para lá da vigilância e da disciplina, começaram a fazer-se notar transformações através da sua substituição por mecanismos de controlo (Deleuze, 1992) que, mais do que moldar o sujeito, o vai modulando e colocando em competição com os outros, recompensando-o segundo o mérito, mantendo-o sempre em competição e em formação, sem chegar nunca a estar completo,

num processo de controlo contínuo. Por esta via, a lógica escolar tem vindo a aproximar-se da empresarial, não só através da importação do seu vocabulário, mas também exigindo competências adequadas ao mercado de trabalho e estruturando-se de modo a produzir sujeitos que assumam a responsabilidade sobre a sua própria formação, que constantemente se atualizem.

[A Aurélia de Sousa: uma planta em U, tão simples e clara na sua geometria, uma metáfora ilusória de percursos escolares descomplexificados? Espaços marcados por um minimalismo impessoal e uma racionalidade inexpressiva que me agrada no seu silêncio interrompido nos intervalos, espaços que poderiam ser entendidos como aqueles em que qualquer coisa pode acontecer ou em que não pode acontecer nada. Os espaços exteriores a *transpirar arquitetura*, rigidamente desenhados com os seus *monumentos em aço corten* inutilizáveis, preteridos em favor da rua, dos cafés das proximidades, dos vãos dos edifícios fronteiros à escola.]

Anos passados na escola, o que acontece com os alunos que são obrigados (nem vou usar outra palavra, porque a escolaridade é obrigatória) a frequentá-la? O que resta ou o que sobrevive ao trabalho continuado de definição de certos e errados, de modos de ser, ver, responder e fazer? O que acontece aos desejos, às vontades, aos sonhos, à curiosidade? Como se resiste à redefinição de objetivos mediante as capacidades demonstradas, ao peso e à pressão dos discursos acerca do futuro, à vidência e à adivinhação dos sucessos e insucessos? Como se enfrenta um presente que não se compreende, por resultar de uma interiorização das regras e das normas, com o fantasma do futuro nas suas aparições frequentes? “Não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver, desaprendendo de viver.” (Vaneigem, 1996: 18) Antes uma escola em que se sobrevive à desaprendizagem da vida. “Uma vida despojada do medo, do constrangimento, da culpabilidade, da transacção, da dependência.” (Vaneigem, 1996: 19)

“Fiquei a imaginar o que vai acontecer com a Dinéia quando, na escola, os seus olhinhos curiosos forem subtraídos do fascínio das coisas do mundo que a cerca, e forem obrigados a seguir aquilo a que os programas obrigam. Será possível aprender sem que os olhos estejam fascinados pelo objeto misterioso que os desafia?” (Alves, 2004b: 11)

O fascínio, o mistério e o desafio, por oposição ao programado, ao predeterminado, poderão despertar a vontade de aprender e o prazer que se pode ter na aprendizagem e no ensino. Partindo para a aventura de aprender, professores e alunos, libertos dos papéis mestre-discípulo, sábio-ignorante, poderiam descobrir trilhos, deixando surgir as questões ou favorecendo o seu

aparecimento, para através delas poder perspetivar os conhecimentos disciplinares, segundo um olhar refrescado e renovado.

“[Sobre a Escola da Ponte] É uma das escolas mais inteligentes que já visitei. Ela é inteligente porque leva mais a sério as perguntas que as crianças fazem do que as respostas que os programas querem fazê-las aprender.” (Alves, 2004b: 15)

Aquilo com que nos confrontamos é que, progressivamente, os adolescentes, vão aparentemente deixando de saber que perguntas querem fazer e os professores vão-se esquecendo que têm à frente seres humanos com interesses e particularidades diferenciadas.

“...aqueles que antes de entrar na escola (as crianças) eram peritos em questionar os adultos (frequentemente de forma embaraçante) passam a ser desencorajados de o fazer e convidados a aprender “boas” respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessam.” (Canário, 2000: 103)

Os alunos e as alunas já só sabem, provavelmente, que perguntas devem fazer e de que modo devem formulá-las ou então calam-nas, por poderem ser *importunas, ridículas* ou *absurdas*. Não as colocamos apenas perante o professor, mas também em frente aos nossos colegas que, como nós, também aprenderam a distinguir *as que fazem sentido e as que não*.

No MEAV, com os nossos pelo menos quinze anos de escola, sentimos exatamente o mesmo quando nos perguntaram o que queríamos fazer. Como “o que queremos fazer”? Não nos vão *dar aulas*? E o caminho para começar a descobrir o que queremos é árduo e intrincado, porque temos muitos anos de escola *a fazer o que temos que fazer*. Como descobrir as nossas inquietações?

Habituamo-nos a sentar-nos nas nossas cadeiras (desloco-me de novo para a minha posição de aluna), com as nossas mesas perfeitamente alinhadas (e como gostam os professores de salas organizadas!), olhando para a frente, de onde brota o conhecimento e a fazer um esforço, mais ou menos intenso, mais ou menos interessado, em ouvir, em memorizar, em responder corretamente, sentindo-nos ignorantes quando não sabemos responder, ou culpados por não termos estudado, arrependidos daquelas horas dedicadas às conversas com os amigos em que podíamos ter *decorado* a matéria. Pela relação pedagógica, treina-se e reitera-se a relação consigo próprio, pela comparação ou articulação com outro semelhante (Ramos do Ó, 2001: 30). Somos simultaneamente disciplinados pelos professores e por nós mesmos, categorizamo-nos e atribuímo-nos características segundo as quais depois iremos atuar — apesar de serem apenas construções.

"Ah, é importante nunca se esquecer disso: alunos não são unidades bio-psicológicas móveis sobre os quais devem-se gravar os mesmos saberes, não importando que sejam meninos nas praias do Nordeste, nas montanhas de Minas, às margens do Amazonas, ou nas favelas do Rio. Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente, e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro." (Alves, 2004b: 27)

Principalmente porque as alunas e os alunos, as professoras e os professores não são autómatos pré-programados, e porque a história é a história de mulheres e homens e não de conjuntos ou classes de pessoas, tanto o processo de ensino-aprendizagem como a própria HCA deveriam lançar-se sobre as questões do ser singular procurando a complexidade dos seus cruzamentos e não uma normalização, uma normatividade, um conjunto de regras, de métodos e de sistemas que possam ser neles inscritos.

"A essa máquina de produção de subjetividade eu oporia a idéia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de processos de singularização»: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver; com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. Há assim algumas palavras-cilada (como a palavra cultura), noções-anteparo que nos impedem de pensar a realidade dos processos em questão." (Guattari e Rolnik, 1996: 16-17)

É possível também que a minha opinião mude sobre algumas coisas que escrevi, acontece várias vezes.

Inês.

Será necessário, em minha opinião e indo de encontro a Atkinson (2011), procurar alternativas às molduras de policiamento segundo as quais os saberes e as práticas escolares são regulados, por meio do dissenso e em confronto com elas, através da introdução do marginalizado, do proscrito ou do desconhecido, num processo em que se mantém a vigilância relativamente aos dispositivos conformadores e reguladores para poder pensá-los e discuti-los.



Do profano — ou a indisciplina na restituição das aprendizagens aos aprendentes?

***profano** — a profanação surge no contexto deste relatório como modo de pensar e agir relativamente aos dispositivos conformadores e normalizadores presentes na instituição escolar, propondo-se uma “insurreição dos saberes”, uma alternativa às relações e aos papéis convencionais dos atores envolvidos, uma possibilidade de participação e de intervenção; não se propõe um desmantelamento, mas um deslocamento das realidades; se o sagrado propõe um isolamento relativamente ao humano, o profano tem o papel inverso, de restituição ao uso comum e é neste sentido que aqui é usado.*

*“O ponto de partida desta reflexão era, o mais das vezes, um sentimento de impaciência frente ao ‘natural’”
(Barthes, 2009: 11)*

Assola-me a naturalização dos discursos e das práticas no ensino e na aprendizagem e, especificamente no que diz respeito à história da arte, naquilo que contém e produz de conformação e normalização, e nesta inquietação reside a motivação para procurar compreendê-los, desconstruí-los e propor alternativas que desestabilizem a apreensão, aparentemente isenta de artifícios, dos processos envolvidos.

*“A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido.”
(Agamben, 2009: 45)*

Tendo em conta que as instituições assentam na utilização tática e estratégica de dispositivos que contribuem para a sacralização dos conhecimentos e da sua estruturação, dos modos de relacionamento, das formas de ser e agir, será necessário encontrar os contradispositivos que participem na sua profanação. Na restituição ao uso comum, pensa-se no movimento contra modos estabelecidos de compreender e numa ação “... contra o poder do ensino normalizador, currículo e metodologias de avaliação que obscurecem ‘outras’ formas de aprender e ensinar.”¹² (Atkinson, 2011: 16)

¹² “...against the power of normalising teaching, curriculum, assessment methodologies that obscure ‘other’ forms of learning and teaching”. (Atkinson, 2011: 16)

Os estudos da cultura visual têm vindo a instigar uma perspetiva que abarque precisamente os campos que a história tem deixado por explorar para recuperar a relação com os processos sociais e a diversidade cultural, bem como o estudo das formas de produção de sentido e as relações entre as artes e o quotidiano, procurando ultrapassar as divisões classicamente estabelecidas entre artes *maiores* e *menores* e propondo uma abordagem que tenderá a esbater as fronteiras disciplinares. Trata-se então de aproximações à renovação da história da arte pela introdução das questões e das perspetivas que têm sido mantidas afastadas, mas também de novas metodologias relacionadas com o estudo da imagem, considerada num sentido abrangente e complexo.

A proposta dos estudos da cultura visual vai no sentido de questionar a universalidade da visualidade e procurar compreender que é contextualizada culturalmente, pelo que as produções culturais e artísticas não podem ser analisadas segundo uma grelha predefinida. São também alvo de questionamento os termos vulgarmente utilizados na história da arte pelos efeitos de segregação que produzem, procura-se a desnaturalização dos conceitos de arte, de artista e os seus estatutos e a dessacralização da obra de arte como resultado da atribuição de valorações qualitativas.

As aportações introduzidas pelos estudos da cultura visual à história da arte permitem um alargamento da compreensão dos tempos históricos, mas será de ter em conta a necessidade de manter um posicionamento crítico relativamente às suas propostas para que não se traduzam apenas num acréscimo de categorias e na instituição de um novo paradigma.

A problematização das histórias das culturas e das artes nos contextos de produção e de interpretação e a reflexão acerca da cristalização da história da arte enquanto disciplina, permitem



pôr em causa a autonomia da arte para pensá-la na intertextualidade e, portanto, no entrelaçamento dos discursos e das práticas, podendo ainda encetar-se uma deslocação da primazia do conhecimento dito objetivo na compreensão das produções culturais e artísticas para a subjetividade, a imaginação e a memória e interpor entre essas produções e o espectador a noção de um olhar que é também ele historicamente delimitado e socialmente construído.

Já antes de se ter começado a delinear este percurso proposto pelos estudos da cultura visual, Aby Warburg tinha sentido uma insuficiência da história da arte para compreender a complexidade inerente, considerando as suas categorias inadequadas, vendo-a como essencialmente ocupada com apreciações estilístico-formais e um posicionamento ou demasiado materialista ou demasiado místico (Agamben, 2007: 163). Por isto, incluiu no seu estudo referências contaminantes, deslocando o seu foco, “...o seu objeto é mais a imagem do que a obra de arte e isso põe-na definitivamente fora dos confins da estética.”¹³ (Agamben, 2007: 162)

A construção do Atlas Mnemósine corresponde, em Warburg, a uma tomada de consciência das questões subjacentes às tradições culturais europeias e a uma procura da aprendizagem autónoma no sentido em que se esquivava dos códigos predeterminados para poder compreender a dimensão sensível das produções artísticas e culturais.

Perante o cenário do ensino-aprendizagem da HCA e a partir da análise do programa da disciplina, das práticas observadas e das considerações que advêm da teoria crítica, interrogam-se os objetivos, métodos sugeridos e conteúdos selecionados. Como poderá ser pensada a HCA se se pretender desinstrumentalizá-la? Será que é preciso recorrer à desautorização do programa para se abrir um campo de participação, de discussão e de descoberta e para se tornar permitido pensar as culturas a partir das vivências específicas dos alunos, minando o instituído e procurando que as aprendizagens conduzam a uma maior abertura às possibilidades de leitura, de interpretação e de projeção?

Tratar-se-ia de recorrer à arqueologia para procurar aceder à memória viva na sua origem (Derrida, 2001) e não as que foram submetidas a um processo de interpretação, análise e classificação e remetidas para o plano do sagrado e do intocável, compreender “...os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras” (Foucault, 2008: 157), desestabilizar a percepção do tempo enquanto transição continuada e linear, procurar as fórmulas que atravessam as produções

¹³ “...su objeto es más bien la imagen que la obra de arte, y eso la pone resueltamente fuera de los confines de la estética.” (Agamben, 2007: 162)

artísticas e culturais em lugar de tentar encontrar os traços que as tornaram distintas e reescrever, por exemplo, através da montagem, ou seja, através da justaposição de imagens num processo que dá origem a novos conceitos e que não consiste, portanto, numa sua soma, mas numa nova significação que poderá ser enriquecida pelo conflito, a irregularidade e a incongruência, processo para o qual se torna imprescindível a participação em movimentos que tendem à inesgotabilidade e à incompletude.

Os saltos cronológicos que são introduzidos na HCA, tanto pela professora como pelos manuais que seguem rigorosamente a proposta do programa, no exíguo contexto em que pudemos observar os seus efeitos, parecem contribuir para uma incompreensão do tempo histórico já que, nas conversas que fomos tendo com as alunas com que trabalhamos, se tornou patente um isolamento dos conteúdos abordados em secções que não conseguiam ordenar cronologicamente.

As anacronias, como Warburg propõe no seu atlas ao juntar sobre uma mesma prancha reproduções não só de épocas, mas também de origens geográficas e culturais diferentes, poderiam ser exploradas em contexto educativo de forma a que, simultaneamente, se pudesse ter uma compreensão da HCA num sentido não estritamente formal e estilístico ou cronológico, mas através das temáticas, invariantes ou permanências e ainda na relação com as histórias das artes que não são contadas. Penso também que seria de destacar um entendimento de que os conteúdos que são seleccionados para pertencerem à HCA são exatamente isso: uma separação dos que não são considerados *tão relevantes* e que, portanto, não são vistos *na relação com*, mas no *isolamento de* e resultam de um apossamento de eventos, acontecimentos e produtos pelas forças hegemónicas na sua própria legitimação.

O afastamento da cronologia contínua e da linearidade no estudo da HCA não deveria significar simplesmente a interposição ou a interrupção de uns relatos com outros, mas antes, à semelhança do que acontece com o atlas, produzir justaposições, contraposições, cruzamentos e relações, “...a individualização de séries diferentes, que se justapõem, se sucedem, se sobrepõem, se entrecruzam, sem que se possa reduzi-las a um esquema linear.” (Foucault, 2008: 9) para que possam surgir “...escalas às vezes breves, distintas umas das outras, rebeldes diante de uma lei única, frequentemente portadoras de um tipo de história que é própria de cada uma, e irredutíveis ao modelo geral de uma consciência que adquire, progride e que tem memória.” (Foucault, 2008: 9)

“Ora, as perspectivas “arqueológicas” abertas desde então por Michel Foucault no âmbito da história das ciências não deixam de estabelecer relação, parece-me, com essa redistribuição operada por Aby Warburg no âmbito da história da arte. Em ambos os casos, são fortemente atacadas as irrevocabilidades do valor (a “obra de arte” criticada por

uma imagem popular, a carta de um baralho ou um selo postal, o “discurso da ciência” criticado por práticas transversais, desviantes, políticas), as distribuições do tempo (em que o ponto de vista arqueológico desmonta as certezas cronológicas), e por fim as unidades de representação (pois, nos dois casos, é o “quadro clássico” que acabará por ser abalado nos seus próprios fundamentos).” (Didi-Huberman, 2013: 56)

Uma questão que também me parece importante quando falamos de HCA é a de acumulação de conhecimento *versus* possibilidade de usar o conhecimento. O próprio programa aponta para objetivos que vão no sentido do uso do conhecimento para, por exemplo, criticar a realidade contemporânea. Mas de que forma é que se pode promover a compreensão de que a HCA pode ser mais do que simples acumulação de conhecimento, quando o foco se centra na aprendizagem de respostas predeterminadas? Como tornar a HCA um veículo para a produção de sentido e para uma aprendizagem que assente na apropriação dos saberes, uma aprendizagem significativa?



Fazendo a apologia de um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta os interesses dos alunos, que centre neles o foco e lhes permita desenvolver as suas próprias perspetivas acerca dos conteúdos propostos, com a presença e em interação com os docentes, e que lhes permita extravar os limites disciplinares, julgo que deverão ser repensadas não só estas práticas orientadas para a eficácia, mas também o próprio posicionamento relativamente aos programas, aos modos de avaliação e até aos papéis que se pressupõe que os diferentes atores deverão assumir. Se pensarmos na potencialidade que temos enquanto professores e a entendermos como a possibilidade de fazer ou de não fazer, podemos não enveredar pelo caminho da normalização, da regularização e da vigilância e acolher a falha, a especulação e a tentativa.

“Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala.” (Ramos, 1981: 120)

Assim, começaria por lançar um olhar sobre a perspectiva de Dewey (1929) que constitui uma crítica à aproximação elitista à arte, ao conhecimento especializado e ao academicismo, e que defende uma experiência do espectador ancorada no presente e um estudo da história com referência à vida social. Pensando no aluno enquanto sujeito no centro da sua aprendizagem e na sua experiência quotidiana, bem como nas relações sociais em que necessariamente se encontra inscrito, nos seus interesses e na sua forma de ver e tendo em conta que o objetivo do ensino é, na minha opinião, contribuir para que o aluno desenvolva as suas aprendizagens em simultaneidade com o seu sentido crítico e reflexivo, apropriando-se dos conhecimentos para definir o seu posicionamento no mundo, proponho uma aproximação à HCA que transborde os limites definidos e profane uma sua conceção enquanto conhecimento cristalizado e especializado, permitindo a experiência da arte e a produção de narrativas próprias.

Será importante reequacionar o processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências pessoais do quotidiano e colocando-as na proximidade dos saberes escolares, podendo ser desenvolvido um trabalho colaborativo de recomposição da história da arte, trazendo para cena conceitos como os de poder, identidade, género, subjetividade, etc., para compreender resistências, memórias e sobrevivências e instigar leituras e releituras, desestabilizando a normatividade.

Procurar promover a ativação da imaginação para estimular e encarnar o sensível, o que consiste não em analisar as imagens, mas tomar conhecimento experienciado delas. “Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular.” (Agamben, 2007a: 59) Ignorar as separações artificialmente construídas pelas disciplinas, pelos discursos e pelas práticas e restaurar as continuidades quebradas para poder compreender relações entre os diversos tipos de experiências.

“Esta tarefa é para restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensificadas da experiência que são as obras de arte e os eventos do quotidiano, ações e sofrimentos que são universalmente reconhecidos por constituírem a experiência.”¹⁴ (Dewey, 1980: 3)

¹⁴ “This task is to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings, and sufferings that are universally recognized to constitute experience.” (Dewey, 1980: 3)

Tendo ainda em conta uma definição de arte como a entende Aguirre (2008), um sistema em interação com outros sistemas no seio de uma cultura e não mais como sistema isolado, seria necessário "...prestar mais atenção ao entramado de relações sociais e significados culturais, que na nossa perspetiva são a alma da experiência estética e da arte. Estudar uma forma de arte significa explorar questões referidas à sensibilidade colectiva, a imaginação, as categorias estéticas e o entramado de valores sociais e culturais implicados no produto artístico." ¹⁵ (Aguirre, 2008: 7)

É interessante como tudo está ligado,
Às vezes esquecemo-nos que a "História" aconteceu de verdade,
às vezes parece apenas um tempo longínquo mas que não se
relaciona com o presente. ~~Que é apenas~~

Para tal, julgo importante retomar a experiência de Warburg de construção de um atlas que incluía as histórias das artes e das culturas, que contribua para o derrube das fronteiras entre a arte e a vida, entre as diversas expressões artísticas e entre elas e a cultura visual, podendo então haver recurso a imagens mediáticas para pensar representações alternativas das realidades instáveis e em mudança (Trafi-Prats, 2009), procurando promover uma compreensão da complexidade e da multiplicidade na interpretação da produção cultural e artística na sua relação com as práticas sociais e culturais passadas e presentes e nas suas consequências na contemporaneidade.

A necessidade de reconectar a experiência quotidiana e a arte é tanto mais importante quanto se pretende que os alunos se apropriem do conhecimento e não, simplesmente, o internalizem através de processos dos quais não estão conscientes. A questão é, como escreve Dewey (1980: 10) "de recuperar a continuidade da experiência estética com processos normais da vida" ¹⁶. Assim, na construção de um atlas poderão aparecer imagens, como acontecia aliás com o de Warburg, fornecidas por esse quotidiano e imersas na experiência comum ao lado das reproduções das obras consagradas, reestabelecendo o elo perdido e procurando perceber, por

¹⁵ "...prestar más atención al entramado de relaciones sociales y significados culturales, que a nuestro juicio son el alma de la experiencia estética y del arte. Estudiar una forma de arte significa explorar cuestiones referidas a la sensibilidad colectiva, la imaginación, las categorías estéticas y el entramado de valores sociales y culturales implicados en el hecho artístico." (Aguirre, 2008: 7)

¹⁶ "...that of recovering the continuity of aesthetic experience with normal processes of living" (Dewey, 1980: 10)

exemplo e como sugere Dewey (1980: 11), de que forma a produção artística idealiza as qualidades encontradas na experiência quotidiana.

“Foi por esse tempo que me infligiram Camões, no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados — e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões.” (Ramos, 1981: 130)

Através de um atlas, e nos encontros, proximidades, divergências entre os saberes desclassificados e os saberes eruditos, poder-se-á enveredar por “...uma espécie de produção teórica autónoma, não centralizada, ou seja, que, para estabelecer sua validade, não necessita da chancela de um regime comum” (Foucault, 2005: 11) e constituir genealogias como as que este autor descreve e que “...só foram possíveis, e inclusive só puderam ser tentadas, com uma condição: que fosse revogada a tirania dos discursos englobadores com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas.” (Foucault, 2005: 13)

O que se propõe não é uma rejeição do discurso da HCA ou do da instituição escolar, mas antes uma reflexão acerca dos efeitos de poder que uns e outros têm e uma investida contra a hegemonia, a cientificidade, o universalismo, o carácter unitário, através da análise das relações e dos dispositivos pelos quais esse poder circulante, porque existente em redes, se implanta. Cabe-nos indisciplinar a história da arte, procurando desmontar o seu discurso, que é o discurso da regra, discutir a construção das verdades, para compreender que dependem de uma perspectiva ou de um ponto de vista e pensar na forma como se pensa, tomando consciência de que cada um tem a sua forma particular de ver; propiciar um ambiente de aprendizagem em que os sujeitos (professores e alunos) se deem conta dos mecanismos de aprendizagem, da forma como estão a aprender, a raciocinar sobre o que se aprende, quais as relações entre o que se aprende e associações possíveis.

Tentar compreender, portanto, “...o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as desfasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente; em resumo, não somente que séries, mas que “séries de séries” — ou, em outros termos, que “quadros” — é possível constituir.” (Foucault, 2008: 11)

Uma vez que as filosofias pedagógicas que predominam na escola são, em grande parte, ainda herdeiras diretas do positivismo e de uma racionalidade que se baseia numa dialética entre verdadeiro e falso e que exclui uma terceira hipótese, imaginar, no sentido de pensar com imagens, pode constituir-se como uma forma de profanar esse espaço sagrado: “Todas as ciências do imaginário se emancipam, até seja que ponto for, do “monoteísmo” cientificista.”¹⁷ (Durand, 1994: 45), pelo que, pelo imaginário se poderão desafiar os limites definidos pelos saberes disciplinares, recuperando a imagem enquanto forma de conhecimento em si mesma.

¹⁷ “...Toutes les sciences de l’imaginaire s’émancipent, à quelque degré que ce soit, du “monothéisme” scientiste.” (Durand, 1994: 45)



Do sobrevir — ou o que poderá acontecer sem que se espere.

sobrevir — aqui pensado como algo que acontece a seguir a outra coisa de forma imprevista, inesperada, de sobressalto e que, portanto, poderá incorrer em algum risco, causar perturbação, criar desconforto; poderá ser usada para pensar nas interações ou contaminações que podem ocorrer entre as imagens e os sentidos que podem assumir e, no que diz respeito ao espaço pedagógico associar-se-á à rutura, ao não totalmente controlado nem determinado por formas de avaliação que consistam na comparação com objetivos preestabelecidos.

“Criar a partir do mergulho no caos para dar corpo de imagens, palavras ou gestos às sensações que pedem passagem, participa da tomada de consistência de uma cartografia de si e do mundo que traz as marcas da alteridade. Um processo complexo e sutil que requer um longo trabalho.” (Rolnik, 2010: 18-19)

A proposta de um atlas no estudo da HCA perspectiva a possibilidade de interferência no rumo previamente traçado pelos processos de sistematização dos saberes, pela rota fixa, contrariando uma visão linear e baseada na segmentação, recorrendo à montagem, à reorganização, ao redesenho das relações entre as artes e vida, à experimentação e, portanto, a uma perspectiva sistêmica, recuperando a figura mitológica do Atlas e a questão da potência que pode aqui ser entendida na inesgotabilidade da montagem das imagens, como possibilidade de abrir “...novas possibilidades, novas maneiras de ver as coisas, novas maneiras de produzir sentido do que nos é apresentado nos nossos diferentes modos de existência, (...) este movimento envolve ‘o que ainda não é.’”¹⁸ (Atkinson, 2011: 14)

Urge tentar fazer surgir “...a especificidade de um método que não seria nem formalizador, nem interpretativo” (Foucault, 2008: 53), recusando os procedimentos historicistas e cientificistas, procurando um modo de:

“Reler o mundo: vincular de modo diferente os pedaços díspares, redistribuir a sua disseminação, um modo de a orientar e de a interpretar, é certo, mas também de a respeitar, de a remontar sem pretender resumi-la nem esgotá-la.” (Didi-Huberman, 2013: 20)

¹⁸ “...new possibilities, new ways of seeing things, new ways of making sense of what is presented to us in our different modes of existence, (...) this movement involves, ‘that which is not yet’.” (Atkinson, 2011: 14)

Esta poderá ainda constituir-se como uma forma de explorar as fendas (Atkinson 2011) que permitam uma resistência ao nivelamento das subjetividades a que escola tende a conduzir através dos seus diversos dispositivos, de introduzir perfurações nos modos tradicionais de saber e conhecer para revelar o que é imprevisto e não programado.

O atlas é em si mesmo um dispositivo que acarretará as suas próprias relações de poder e, portanto, deverá ser visto também no risco que introduz de se constituir como discurso, mas seria usado com a intenção de causar uma disruptura na HCA enquanto disciplina que produz um sujeito predeterminado, controlado e regulamentado, permitindo-lhe compreender que HCA é apenas um dos possíveis enquadramentos epistemológicos e que, usando outros, poderá ser aberto o acesso a uma outra dimensão de relações, sem dúvida através da perturbação da própria estrutura, prática e modelos da história.

A criação de um atlas coletivo sobre uma temática, como o que propusemos nos encontros que promovemos, não poderá resumir-se à reunião de imagens e à sua disposição lado a lado num painel. Tal como Warburg se envolveu, se deslocou e ao seu ponto de vista para avançar para uma revelação das vozes não-ouvidas, terá que haver envolvimento pessoal na construção do atlas e liberdade para a intervenção na sua contínua reconfiguração e remontagem para se descobrirem relações entre as imagens nele presentes, para se poder aportar imagens independentemente da sua origem, para se poder discutir e refletir acerca dos seus significados e dos modos como cada uma as vê e relaciona entre si, na complexidade implicada.

“Esta iconologia é baseada não no significado das figuras — a fundação da interpretação para os discípulos de Warburg, começando com Panofsky — mas nas relações entre as figuras na sua montagem complexa e autónoma que não pode ser reduzida ao discurso.”¹⁹ (Michaud, 2004: 252)

O atlas exige um processo contínuo de reconfiguração e de reorganização, uma permanente instabilidade, um questionamento que impeça cristalizações. Warburg encarou como processos abertos tanto o seu atlas como a sua biblioteca, em que a ordem dos livros se alterava de acordo com as necessidades, as questões e as inquietações que iam surgindo.

¹⁹ “This iconology is based not on the meaning of the figures — the foundation of interpretation for Warburg’s disciples, beginning with Panofsky — but on the interrelationships between the figures in their complex, autonomous arrangement, which cannot be reduced to discourse.” (Michaud, 2004: 252)

É de enorme importância a intervenção ativa na resignificação, tomando as imagens para nelas encontrar relações dinâmicas e fenómenos de atração e repulsa visuais, hierarquias, remiscências, fórmulas, etc., ativando, através dessas relações, propriedades que de outro modo estariam latentes e provocando eventualmente deflagrações através de associações violentas (Michaud, 2004).

Na construção do atlas tomar-se-ão as imagens para usá-las a partir dos interesses próprios e individuais no confronto com os outros modos de apreensão, numa tentativa de apropriação delas para lhes serem conferidos novos valores através de jogos possíveis como os de contraposição, justaposição ou aposição. Pelo facto de se pensar uma intervenção simultânea na reconstrução, nesta interação poderão surgir desconfortos, conflitos, proximidades que poderão servir como pontos de partida para a reflexão acerca da relação individual com a imagem e com os sentidos que nelas cada uma descobre, bem como acerca do contexto no qual se realizam as nossas aprendizagens e dos diversos filtros culturais e sociais que utilizamos consciente ou inconscientemente para interpretar o mundo.

Ao olharmos imagens que têm origem em contextos de tradições mais ou menos distanciadas das europeias, provavelmente mais intuitivamente poderemos perceber o quanto o tempo, o espaço e o contexto social, político, cultural e religioso (por exemplo) influem não só na sua produção, mas também na sua perceção e as diversidades poderão tornar-se visíveis em lugar de permanecerem ocultas sob categorizações que as desqualificam.

A introdução no estudo da HCA de elementos da cultura visual (que se justifica tanto mais quanto a disciplina inclui um foco na relação entre a cultura e a arte), e não apenas os das belas artes, de uma forma rizomática, como propõe, por exemplo, Hernández, poderá contribuir para a dessacralização da história da arte, anunciando narrativas alternativas mais complexas: “Desde estos posicionamientos, lo que se perfila es una redefinición — más que una ampliación — del objeto de estudio de la Historia del arte, en la que la Historia de la cultura visual puede considerarse de una manera más dinámica, concentrándose en la vinculación de la cultura visual con el contexto de la cultura y la sociedad a la que pertenece.”²⁰ (Hernández, 2005: 14)

²⁰ “Desde estes posicionamentos, o que se perfila é uma redefinição — mais do que uma ampliação — do objeto de estudo da História da arte, em que a História da cultura visual pode considerar-se de uma maneira mais dinâmica, concentrando-se na vinculação da cultura visual com o contexto da cultura e a sociedade a que pertence.” (Hernández, 2005: 14)

Também o processo de ensino-aprendizagem e a forma como se estuda a HCA deve procurar, a partir das experiências pessoais e dos interesses particulares, da participação e na relação com o outro, esse redirecionamento, esse reposicionamento mediante um percurso que será o da interrogação, o da procura da compreensão das particularidades de que se reveste, das suas delimitações e fazendo incursões para o desconhecido, caminhando eventualmente sem saber a que local se poderá chegar.

“A errância, o fato de estarmos a caminho sem poder jamais nos deter, transformam o finito em infinito. A isso se acrescentam estes traços singulares: do finito, que é no entanto fechado, podemos sempre esperar sair, enquanto a vastidão infinita é a prisão, porque é sem saída; da mesma forma, todo lugar absolutamente sem saída se torna infinito. O lugar do extravio ignora a linha reta; nele, não se vai de um ponto a outro; não se sai daqui para chegar ali; nenhum ponto de partida e nenhum começo para a marcha. Antes de ter começado, tudo já recomeça; antes de ter realizado, repetimos, e essa espécie de absurdo que consiste em voltar sempre sem nunca ter partido, ou em começar para recomeçar, é o segredo da “má” eternidade, correspondente à “má” infinidade, que encerram, talvez, o sentido do devir.” (Blanchot, 2005: 137)

Da imaginação — podemos jogar as imagens?

imaginação — figura pensada aqui como a possibilidade pensar com as imagens jogando-as num processo de participação na recriação da realidade através da montagem, na procura de libertação de pensamento relativamente aos constructos culturais e na aceitação da errância e do acaso como modos de desvelar relações imprevistas.

“A aparente incompatibilidade epistemológica é uma produção ideológica da cultura ocidental que, ao instituir o primado da razão, pôs sob suspeita não só o pensamento em imagens, mas todos os processos mentais que se reclamem da liberdade que o pensamento racional a si próprio recusa. Ora é este pensamento livre (e mesmo lúdico), que possui a capacidade que falta ao pensamento racional para se desprender da realidade e errar por paragens desconhecidas, o que melhor se identifica com a inteligência criadora.” (Ribeiro, 2002: 90)

Talvez seja possível perceber de forma mais clara o quanto a história da arte que se conta nos meios académicos é fundada em construções e a partir de um ponto de vista específico, quando se procura perceber a história da arte de países não-europeus, contada por europeus. Ainda que este não seja o propósito específico aqui explorado, julgo que procurar perceber por quem, com que objetivo, em que contexto e como são contadas as histórias, seria um caminho possível no sentido de compreender os discursos enquanto produtores de *verdades*.

A história da arte da Índia, por exemplo, foi inicialmente explorada pelo interesse de colecionar artefactos. A arquitetura e a escultura eram vistos pelos primeiros historiadores como meros “...monumentos da antiguidade e não espécimes da arte, que pareciam partilhar as origens com as artes de África.” ²¹ (Jones, 1786) e, acreditando alguns deles “...na superioridade da estética, técnicas e cânones ocidentais, (...) categorizavam as reminiscências materiais do passado da Índia dentro de construções coloniais.” ²² (Dhar, 2011: 2)

²¹ “...monuments of antiquity and not specimens of art, which seemed to share their origins with the arts of Africa.” (Jones, 1786)

²² “...in the superiority of Western aesthetics, techniques, and canons, (...) categorized the material remains of India’s past within colonial constructs.” (Dhar, 2011: 2)

Esta tentativa de categorizar e racionalizar tem uma longa tradição na nossa cultura, inicia-se com Sócrates, mas perpetuada por Platão e Aristóteles, desde que se procurou uma lógica da verdade fundada no binário falso/verdadeiro que conduziu a uma desconfiança relativamente à imagem à qual não se podia simplesmente atribuir um destes valores e, como tal, permanecia ambígua. Desenvolvimento que não teve lugar no seio de outras culturas em que a proximidade entre escrita e imagem se manteve ou em que a escrita nem chegou a ter relevo:

*“É que todas essas civilizações não-ocidentais, bem longe de fundarem o seu princípio de realidade sobre uma única verdade, sobre um único procedimento de dedução da verdade, sobre o modelo único do Absoluto sem rosto e no limite inominável, estabeleceram o seu universo mental, individual e social sobre fundamentos plurais, logo diferenciados. E toda a diferença — alguns dizem todo o “politeísmo de valores” — é indicado como uma diferença de figuração, de qualidades figurativas, pictóricas. Todo o “politeísmo” é então, ipso facto, acolhedor das imagens (iconophile), senão mesmo dos ídolos (eidolon, em grego, significa “imagem”). Mas o Ocidente, ou seja, a civilização que nos conduz desde o raciocínio socrático e o seu batismo cristão, quis-se com soberba herdeiro único de uma única verdade e tem sido sempre, mais ou menos, desafiado pelas imagens.”*²³ (Durand, 1994: 4)

Os herdeiros da verdade única puderam já inclusivamente articular, acerca das mais diversas práticas culturais e artísticas, um discurso que se instituiu e que é usado independentemente do objeto analisado e do contexto em que foi produzido, e recorrendo inclusivamente, no processo de comparação com o *modelo de referência*, a terminologia com carácter pejorativo como “bárbaro”, “primitivo” e “selvagem”, ou ainda inculto, o que significaria não civilizado.

Ainda que este modo de ver tenha sofrido uma certa inversão e se tenham vindo a disseminar teorias que defendem que “todos os homens pensaram bem” (Durand, 1994: 33), as remiscências e os efeitos destes discursos continuam a produzir efeitos nas relações e nas classificações a que se sujeita o *diferente*.

²³ “C’est que toutes ces civilisations non occidentales, bien loin de fonder leur principe de réalité sur une vérité unique, sur une unique procédure de déduction de la vérité, sur le modèle unique de l’Absolu sans visage et à la limite innommable, ont établi leur univers mental, individuel et social sur des fondements pluriels, donc différenciés. Et toute différence — certains disent tout «polythéisme des valeurs» — est indiqué comme une différence de figuration, de qualités figurées, imagées. Tout «polythéisme» est donc, ipso facto, accueillant aux images (iconophile) sinon aux idoles (eidolon, en grec, signifie «image»). Or l’Occident, c’est-à-dire la civilisation qui nous porte depuis le raisonnement socratique et son baptême chrétien, s’est voulu avec superbe seul héritier d’une unique Vérité et s’est toujours, plus ou moins, défié des images.” (Durand, 1994: 4)



Adriana Varejão: O selvagem, 2011 óleo sobre fibra de vidro e resina ø 150 cm x 25 cm

As leituras das imagens, na cultura ocidental, precederam a linguagem — “‘Ler o nunca escrito’. Essa leitura é a mais antiga: ler antes da linguagem, a partir das vísceras, ou das danças, ou das estrelas.”²⁴ (Benjamin, 2007: 216) —, mas perderam importância e significado por não terem o poder de demonstrar e não servirem um ideal positivista, pelo que o imaginário é, de um modo geral, rejeitado como forma de conhecimento. Mas, se admitirmos que “Toda a teoria do imaginário deve brevemente denunciar à partida o eurocentrismo que foi berço da sociologia e da história.”²⁵ (Durand, 1994: 31) por recusar o determinismo da Europa moderna do qual nascem as perspectivas demasiado limitadas, poderemos propor alternativas à dialética, recorrendo à imagem para esclarecer a imagem e admitindo não apenas a oposição, mas também a disjunção e a conjunção (Durand, 1994).

²⁴ “‘Leer lo nunca escrito’. Esa lectura es la más antigua: leer antes del lenguaje, a partir de las vísceras, o de las danzas, o de las estrellas.” (Benjamin, 2007: 216)

²⁵ “Toute théorie de l’imaginaire doit brièvement dénoncer d’abord l’euro-péo-centrisme qui a bercé la naissance de la sociologie et de l’histoire.” (Durand, 1994: 31)

Revisitando a memória e tomando o meu percurso como modo de refletir acerca das práticas de ensino e das aprendizagens em artes visuais, gostaria de destacar aquela experiência que, na minha opinião, mais se destacou no que à história da arte diz respeito e a um processo em que se reestabeleceu a relação entre a arte e a sua experiência, a arte e a vida, e que julgo que pode constituir-se como um contributo para pensar nas perspetivas hegemónicas e homogeneizadoras frequentemente assumidas.

Na FAUP, o ensino da História da Arquitectura Portuguesa reveste-se de particularidades que põem os estudantes frente às obras e a estudá-las, experienciando-as através do desenho. Ao longo do ano é pedido um *caderno de viagens* individual no qual devem ser feitos registos locais no sentido de tentar compreender o espaço. Não vou tentar descrever a diferença entre estar nos edifícios e ler ou ver imagens deles. A importância do desenho na FAUP é, como se sabe, significativa, tanto mais quanto é admitido como forma de compreender a arquitetura e adquirir conhecimento, com o qual a relação é, em minha opinião, fundamentalmente marcada pela procura, a curiosidade, os interesses pessoais, pela exploração, pela interação dinâmica. E o *caderno de viagens* parece-me um bom exemplo desta relação.

Para além desse caderno, há *aulas teóricas* e é pedido o desenvolvimento de um projeto de investigação acerca de uma temática de entre as muitas que são propostas pelos professores. No meu ano, os professores decidiram, com reticências, apresentar como tema as *ordens* na arquitetura mudéjar em Portugal. Foram logo muito diretos: “o que vos estamos a pedir não vai provavelmente *dar em nada*”. Só agora quando escrevia umas linhas acerca da aplicação de cânones ocidentais à arte não ocidental me apercebi do carácter da nossa investigação. Embora os exemplos em Portugal de arte mudéjar a que tivemos acesso não fossem numerosos, por mais que tentássemos encontrar relações de proporções, de materiais, de estilos, de opções decorativas, por mais que tentássemos categorizar o que íamos encontrando e registando, não conseguimos definir *ordens mudéjar*. Julgo que os professores sabiam desde o início que era isso que ia acontecer, mas nós partimos com esta *esperança* de podermos catalogar como vínhamos vendo fazer já desde épocas tão remotas.

A grande frustração de algumas de nós era não termos conclusões *positivas*, ou seja, não termos encontrado as tais relações que pudessem dar origem às ordens ou estilos. Não conseguimos pensar a partir do ponto de vista dos produtores das obras que estávamos a analisar:

*“Mesmo quando estamos dispostos a considerar relevante o ponto de vista nativo do produtor, frequentemente torna-se difícil identificar no seu discurso rasgos da nossa maneira de compreender as relações entre arte e cultura.”*²⁶ (Aguirre, 2008: 11)

²⁶ “Aún cuando estemos dispuestos a considerar relevante el punto de vista nativo del productor, a menudo resulta difícil identificar en su discurso rasgos de nuestra manera de comprender las relaciones entre arte y cultura.” (Aguirre, 2008: 11)

Não pensamos em nenhum momento que o que estávamos a fazer era tentar aplicar construções históricas e critérios e princípios gerais, segundo os quais a arte tem vindo a ser apreciada no contexto ocidental, realização ainda mais difícil de conseguir quando os produtores daquelas obras herdavam um modo de se relacionarem com a imagem distinta da nossa e provavelmente atividades sociais às quais não tentamos aceder.

Por outro lado, apesar da importância da compreensão do contexto e das relações entre sistemas nos quais houve lugar a uma produção, não se pode alienar a experiência e o contexto do recetor e a influência que têm na sua perceção.

*“Por muito que esgravatemos nas origens culturais do objeto em questão, o que a obra de arte faz emergir é a nossa própria imaginação e sensibilidade, formada por valores e categorias próprias do recetor, que no melhor dos casos poderiam chegar a unir-se com os do produtor. E este é o grande valor da arte como sistema de significação.”*²⁷ (Aguirre, 2008: 13)

E tudo aquilo que não é demonstrável? Tudo o que não pode ser reduzido a um discurso, tudo o que não pode ser deduzido de uma fórmula, aquilo que não é mensurável ou qualificável? Apesar de ligado a um modelo epistémico baseado na inteligibilidade e na dedução e formulação das relações entre as coisas e as suas causas (Didi-Huberman, 2013: 11-12), “Platão admite que há uma via de acesso às verdades indemonstráveis graças à linguagem do mito: existência da alma, para lá da morte, mistérios do amor... É a imagem mítica que fala diretamente à alma, lá onde a dialética bloqueada não pode penetrar.”²⁸ (Durand, 1994: 10)

“Chateaubriand, profeta de uma nova história, escreverá no prefácio dos seus Études Historiques (1831): “Os antigos conceberam uma história de modo diferente do nosso... libertos daquelas imensas leituras sob as quais tanto a imaginação como a memória são esmagas, tinham poucos documentos para consultar...” (Le Goff, 1984a: 97)

²⁷ “Por mucho que rasquemos en los orígenes culturales del objeto en cuestión, lo que la obra de arte hace emerger es nuestra propia imaginación y sensibilidad, formada por valores y categorías culturales propias del receptor, que en el mejor de los casos podrían llegar a anudarse con las del productor. Y este es el gran valor del arte como sistema de significación.” (Aguirre, 2008: 13)

²⁸ “Platon admet qu’il y a une voie d’accès aux vérités indémontrables grâce au langage imaginaire du mythe: existence de l’âme, au-delà de la mort, mystères de l’amour... C’est l’image mythique qui parle directement à l’âme là où la dialectique bloquée ne peut plus pénétrer.” (Durand, 1994: 10)

Através do jogo em que pode consistir a montagem de imagens nas pranchas de um atlas, e tendo em conta a sua relação com o sagrado naquilo que o jogo tem de participação no mito e no rito, e da entrega à descoberta de relações, analogias e confrontos entre elas, poder-se-á encontrar o lugar da alteridade, das derivações, do pensamento imaginário:

*“Desde que é exorcizada “a inferioridade” do “prelógico”, e em particular os procedimentos de participação, de similitude, de homeologia (ou seja, os procedimentos que deixam lugar legítimo à alteridade, ao “terceiro dado”, ver à confusão), a ciência do homem em sociedade pode abordar todas as declinações — as “derivações” — do pensamento imaginário.”*²⁹ (Durand, 1994: 32-33)

Poderá então haver lugar para o pluralismo e o dinamismo das relações, para as hipóteses ainda não aventadas e estruturadas, a consideração de que há outros modos de ver, de pensar e de agir que não foram ainda submetidos a classificação ou que foram desqualificados, mas podem ser recuperados para reapreciação.

“Potência, seguindo um antigo argumento Aristotélico, é o oposto de atualidade, uma vez que habita o reino do possível sem o prescrever como um plano. (...)

*Há, diz Agamben a partir de Aristóteles, dois tipos de potência; há uma potência genérica, e esta é aquela a que nos referimos quando dizemos, por exemplo, que uma criança tem o potencial para saber (...) O outro sentido de potencialidade pertence a alguém que tem conhecimento ou uma capacidade. (...) Um dos aspetos mais interessantes da potência é que é tanto o potencial de não fazer como o de fazer (...) Seres que existem em modo de potencialidade são capazes da sua própria impotência; e apenas deste modo se tornam potenciais.”*³⁰ (Rogoff, 2007)

²⁹ “Dès lors qu’est exorcisée “l’infériorité” du “prélogique”, et en particulier des procédures de participation, de similitude, d’homéologie (c’est à dire les procédures qui laissent une place légitime à l’altérité, au “tiers donné”, voire à la confusion), la science de l’homme en société peut aborder toutes les déclinaisons — les “dérivations” — de la pensée imaginaire.” (Durand, 1994: 32-33)

³⁰ “Potentiality, following an old Aristotelian argument, is the opposite of actuality, so that it inhabits the realm of the possible without prescribing it as a plan. (...)

There are, says Agamben following Aristotle, two kinds of potentiality; there is generic potentiality, and this is the one that is meant when we say, for example, that a child has the potential to know (...) The other sense of potentiality, belongs to someone who has knowledge or an ability. (...) One of the most interesting aspects of potentiality is, that it is as much the potential for not doing as it is for doing (...) Beings that exist in the mode of potentiality are capable of their own impotentiality; and only in this way do they become potential.” (Rogoff, 2007)

Passando da potência ao ato poder-se-á propor percursos que admitam a complexidade, a instabilidade, a irregularidade e que possam deste modo suscitar formas reflexivas de aprender e conhecer, restituindo ao uso comum, pelo despoletamento de incongruências proporcionado pelo jogo, o que de outro modo se situaria na esfera do sagrado. O jogo enquanto *ludus*, ou seja, jogo de ação, permite a desmistificação do sagrado, mantendo o rito (Agamben, 2007a: 59).

O jogo, para além de libertar algo que foi isolado no plano do sagrado para o uso comum, abre a possibilidade de novos usos pelo desenraizamento do contexto em que se inscrevia e a adoção de práticas que lhe conferem novos sentidos e relações, libertando-se dos objetivos que a condicionavam:

“Ele consiste em libertar um comportamento da sua inscrição genética em uma esfera determinada (a atividade predatória, a caça). O comportamento libertado dessa forma reproduz e ainda expressa gestualmente as formas da atividade de que se emancipou, esvaziando-as, porém, de seu sentido e da relação imposta com uma finalidade, abrindo-as e dispondo-as para um novo uso.” (Agamben, 2007a: 66)

No contexto da escola isto poderá significar que, através do jogo, se poderão desenvolver atividades e práticas numa desinserção de contexto, desaprendendo e *oblivando* os objetivos e os quadros segundo os quais se desenvolveriam. Com isto pretendo dizer que a ludicidade poderá favorecer a libertação dos constructos escolares e, conseqüentemente, permitir o surgimento do inesperado em lugar e em oposição ao esperado, ao preformado, ao predefinido, lançando-os para a inoperabilidade. Se quando pedimos aos alunos que raciocinem eles pudessem realmente fazê-lo ou pensar sem procurar *argumentos lógicos*, sem sentirem as limitações do contexto e os objetivos que nele devem atingir, julgo que seria possível assistir à descoberta de relações surpreendentes a partir das quais se poderia interrogar a estabilidade, a segmentação e a cristalização do saber, bem como questioná-las enquanto construções que legitimam umas práticas e relegam outras para planos inferiores e nos efeitos que têm nos modos de ver.

[no 11º ano, a propósito das pinturas rupestres]

- Professora, afinal a primeira forma de arte foi o graffiti. Conhece o Mr. Dheo?

Mr. Dheo não faz parte do programa, mesmo que faça parte do imaginário de muitos adolescentes. Passemos à frente, porque há conteúdos para lecionar e não nos podemos *atrasar*.

*“Cremos que as condições estão dadas como nunca para a mudança social, e que a educação será o seu órgão mestre. Uma educação desde o berço até ao túmulo, inconforme e reflexiva, que nos inspire um novo modo de pensar e nos incite a descobrir quem somos numa sociedade que quer mais a si mesma. Que aproveite o máximo a nossa criatividade inesgotável e conceba uma ética — e talvez uma estética — para o nossa afã desaforado e legítimo de superação pessoal. (...) Pelo país próspero e justo que sonhamos: ao alcance das crianças.”*³¹ (Márquez, 1996)

³¹ “Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética — y talvez una estética — para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. (...) Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.” (Márquez, 1996)

Sei que não vou por aí...

[A proposta de encontros que promovemos e que aqui se descreve não pretende de modo algum constituir-se como uma pedagogia e/ou substituir outras pedagogias, tendo o processo sido constantemente submetido a revisão, reflexão, inflexão, precisamente por necessidade de o manter afastado das teias da formação de um modelo, para que permanecesse uma aproximação marcada pela instabilidade, a hesitação, o desconforto e a transitoriedade.]

Eu e a Joana, nas diversas conversas que tivemos, descobrimos que partilhávamos algumas inquietações relativamente à HCA e às práticas docentes e, portanto, fomos formulando uma série de questões que envolviam as relações entre professores, alunos e conhecimentos e os discursos que as conformam e a produção dos sujeitos através dos dispositivos em presença.

Não sabíamos por onde ir, não sabíamos onde íamos chegar, não sabíamos sequer se poderíamos intervir no contexto em que nos encontrávamos e se o iríamos fazer sozinhas ou acompanhadas. Ação pontual em contexto exíguo, benéfica, contudo, para dedicarmos mais atenção ao que se ia passando e termos tempo para ponderar as nossas ações. Entramos através de uma nesga.

Procurarei organizar esta descrição/reflexão em encontros sucessivos como aqueles que foram acontecendo e que se foram configurando progressivamente à medida que iam tendo lugar.

“Vem por aqui” — dizem-me alguns com os olhos doces

Estendendo-me os braços, e seguros

De que seria bom que eu os ouvisse

Quando me dizem: “vem por aqui!”

(...)

Não, não vou por aí! Só vou por onde

Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde

Por que me repetis: “vem por aqui!”?

(...)

Se vim ao mundo, foi

Só para desflorar florestas virgens,

E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!

O mais que faço não vale nada.

(...)

Eu amo o Longe e a Miragem,

Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,

Tendes jardins, tendes canteiros,

Tendes pátria, tendes tetos,

E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...

Eu tenho a minha Loucura !

Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,

E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

(...)

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,

Ninguém me peça definições!

Ninguém me diga: “vem por aqui!”

A minha vida é um vendaval que se soltou,

É uma onda que se alevantou,

É um átomo a mais que se animou...

Não sei por onde vou,

Não sei para onde vou

Sei que não vou por aí!

José Régio: Cântico Negro

Encontrei fortuitamente, durante a escrita deste relatório, um texto que exprime a nossa vontade relativamente ao Encontro: "...espaço livre de determinações, o mais possível livre de determinações, propício por isso ao imprevisível, ao desconhecido, onde cada interveniente poderá esperar o inesperado, isto é, poderá relacionar o seu pensamento ou o seu acto com algo que lhe é exterior, algo que já não depende dele e o obriga, por isso, a ir além das suas próprias, internas, determinações." (Martins, 2012: 10)

O encontro pedagógico deve evitar a excessiva prescrição ou inscrição e procurar a aprendizagem real entendida como o salto para o desconhecido onde o acontecimento de aprender se precipita para uma nova ordem de "tornar-se", entendendo-se o dissenso no potencial que tem na abertura de novos caminhos para a aprendizagem (Atkinson, 2011).

No encontro com a escola secundária Aurélia de Sousa tivemos oportunidade de conhecer, para além da professora cooperante, Estela Cunha, as suas três turmas: 10ºJ e 11ºH com HCA e 9ºD com Educação Visual.

As aulas de Educação Visual, que poderiam ter sido foco de atenção, foram provavelmente as que nos deram mais prazer, porque nos permitiram um acompanhamento descontraído e individualizado dos alunos e dos trabalhos que iam realizando (chegamos a estar *quatro professoras* na sala de aula), um conhecimento próximo das pessoas, uma certa cumplicidade e alguma discussão a propósito do que se vai fazendo e das conceções dos alunos acerca da disciplina e de si próprios que tentamos ir desmistificando e que poderiam dar azo a uma discussão alargada (São frequentes os comentários como: "Não tenho jeito nenhum para isto...", "Nunca fui bom a desenho...", ou, pelo contrário, "A minha avó pinta...").

A turma em relação à qual sentimos menos proximidade é a de 10º ano, por motivos vários de entre os quais poderíamos talvez destacar o facto de a turma ter mais de 25 alunos e as aulas serem essencialmente conduzidas pela professora e pouco participadas, de termos tido pouca oportunidade (ou não termos criado a oportunidade) de nos relacionarmos com os alunos noutros contextos e, portanto, nem eles se sentirem em relação connosco, nem nós com eles (senti-me muitas vezes invisível e apesar de desejar *bons dias* quando chegava só uma vez fui surpreendida com uma resposta acompanhada por um simpático sorriso).

Introduzir a reflexão e um trabalho que se situava para lá do estritamente necessário no seio de uma turma ia requerer, na minha perspetiva, um contacto mais próximo de pessoas que estão juntas a trabalhar um mesmo problema ou a descobrir problemas conjuntamente. Não queríamos perpetuar o modelo de um professor enquanto detentor de um saber que transmite e é recebido

por elementos passivos, queríamos um contacto não mediado pela professora, que tem um estatuto estabelecido e uma relação que sobrecarrega os alunos com o peso da avaliação, queríamos uma relação menos hierarquizada e normalizada, uma relação mais nivelada, um meio em que não há certo ou errado, a procura de alguma coisa que à partida nem sabemos que buscamos. Um ir encontrando à medida que se vai procurando, uma tentativa de estimular a participação e intervenção, um deixar surgir as necessidades para tentarmos satisfazê-las, um permitirmo-nos querer saber, querer explorar, um não nos deixarmos ficar simplesmente dentro daquilo que temos de fazer... O que é difícil principalmente quando se trata de alunos de nível secundário e, portanto, tiveram todo o treino no sentido de responderem ao que é preciso e não desperdiçarem energias com qualquer outra coisa porque têm de se *concentrar nos testes*. ...

Encontramo-nos então com a turma de 11º ano. Uma turma minúscula cujo número de elementos foi variando entre 8 e 6, constituída exclusivamente por elementos do sexo feminino, com quem os primeiros contactos aconteceram fora da escola. Logo no início do período de estágio, fui com a professora de desenho e as miúdas ao Festival de Animação de Espinho, altura em que começaram a revelar-se as preocupações com os testes de HCA em conversas que tiveram entre elas e durante as quais me foram lançados olhares inquiridores e ansiosos aos quais não pude responder. Seguiu-se uma visita ao jardim botânico, a que fomos acompanhando-as com a professora de desenho, e em que fui olhando mais para os catos e os gatos e os animais empalhados do que para os desenhos que se iam interpondo entre elas e o prazer do passeio e de que, na categoria de *pessoa-que-só-veio-ver-o-que-se-passa*, eu não queria prescindir. Aproveitamos ainda a oportunidade de irmos ao Festival de Cinema Francês com a professora cooperante, numa noite em que as sensações e as opiniões acerca do filme se dividiram... enfim, fomo-nos conhecendo em contextos menos *institucionais*. Porque consideramos que as alterações profundas nos hábitos de trabalho podem suscitar bloqueios, fomos procurando interagir com as alunas fora das sessões e dos espaços da escola, aproveitando assim também para aumentar o tempo de contacto.

Apenas uma hora por semana, a dedicada a atendimento às alunas, para trabalharmos com apenas algumas delas, as que podiam ou queriam ficar, num período que se prolongava até ao momento em que os pais chegavam ou era preciso ir jantar, presenças irregulares, entrecortadas, mas não menos interessantes por isso. A hora acabou por se prolongar, quase sempre, por sentirmos que ainda tínhamos mais para fazer, discutir, construir.

Decidimos trabalhar conjuntamente com desejo de romper hierarquias e estatutos e criamos com as alunas um grupo em que tentamos que os posicionamentos fossem igualmente válidos e em que discutimos gradualmente com menos constrangimentos do que os que costumam reger as relações no seio da comunidade escolar. Permitimo-nos assim pensar os problemas inerentes à assunção de determinados papéis na escola e na sociedade e trazer os nossos valores, preocupações, pontos de vista. Conseguimos criar uma relação de confiança (a ponto de elas algumas vezes se distraírem e nos tratarem por tu) no seio da qual nos pareceu possível promover discussão sem o peso da avaliação, da repressão e do controlo e sem parecer que existe um poder que se exerce de cima para baixo, mas antes uma distribuição ou uma assunção desse poder por cada uma de nós enquanto membro de um grupo.

Enquanto observadoras participantes, a nossa intervenção na escola era previamente traçada em linhas gerais e flexíveis a partir das nossas preocupações e de acordo com os objetivos que íamos definindo e cada momento de trabalho nos sugeria o rumo que os encontros seguintes poderiam seguir. Partimos de intenções, preparamos os encontros e no final de cada um analisamos e avaliamos os acontecimentos que, a maior parte das vezes, nos induziram a inflexões e nos suscitaram posteriores abordagens. As propostas que fizemos às alunas, realizamo-las nós também conjuntamente com elas. Procuramos um processo de mudança nas práticas que fomos adotando, estruturando as intervenções e definindo algumas propostas que não tiveram nunca um carácter obrigatório, questionando-nos acerca da nossa própria possibilidade de pensar, ver e agir sob ou à margem da influência das molduras institucionalizadas e das formas de conhecimento estabelecidas.

Sentindo que estes momentos de discussão não podiam ser apenas aliciantes porque o estatuto professor/aluno de certa forma se dilui ou porque podemos “falar à vontade” (como diria uma delas), tentamos que através da leitura e da produção de textos, da participação na escrita acerca destes acontecimentos, se refletisse acerca da importância dos encontros enquanto formas de permitir a emergência de pensamentos acerca da HCA e de outras histórias das culturas e das artes.

Por outro lado, tratando-se de práticas radicalmente diferentes das que têm lugar nas aulas, preocupava-nos a reação das alunas a este *distúrbio* e se *levariam a sério* o trabalho a realizar. Portanto fomos relacionando estes encontros com os conteúdos da disciplina e propondo atividades de complemento que nós e elas julgamos que seriam proveitosas para a aprendiza-

gem da HCA, como a realização de um friso cronológico, paralelamente à construção do atlas para que as relações entre imagens (em sentido lato) se pudessem fazer não só no sentido de compreender as temáticas e as fórmulas, mas também as relações temporais e geográficas. Era importante para nós que as alunas compreendessem que tinham à disposição várias formas e possibilidades de pensar e estudar a HCA e podiam criar as suas próprias formas.

Tentamos ao longo das sessões ir disponibilizando recursos e materiais de referência para podermos ir escolhendo conjuntamente o que nos interessava e aquilo de que precisávamos, preferindo uma imersão numa profusão de elementos a uma predeterminação rigorosa e precisa. Criando atividades com um certo grau de especificidade, fomos decidindo como organizar o trabalho e a informação, para procurarmos apresentar entre nós o que pensávamos a partir do que lemos ou vimos e podermos ter lado a lado a montagem que íamos fazendo e a de Warburg.

E tal como “Warburg, pela sua parte, nunca parou de repensar as questões, e isto fez com que revisse todo o corpo do seu pensamento a cada altura, reorganizando-o, abrindo-o a novos campos.”³² (Didi-Huberman, 2004: 14), também o nosso trabalho foi permanentemente repensado e reequacionado, levando a caminhos que não podíamos à partida imaginar. Tratava-se de desenvolver um trabalho de reelaboração e de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todas nós experienciamos, um trabalho crítico, de contestação, de problematização das práticas sociais a partir das imagens e das relações que entre si surgem.

Este grupo é claramente especial: onde podemos encontrar turmas com número de alunos tão reduzido que mantêm relações muito próximas entre si? As primeiras aulas a que assistimos (e que se calhar contribuíram também para a proximidade que sentimos em relação às miúdas) foram em torno de um conjunto de mesas, em círculo, sendo-nos permitido (a todas) olharmos-nos enquanto íamos ouvindo, levantando algumas questões, respondendo.

A interação, que se foi alargando para o exterior da escola, possibilitou-nos o destrinçamento das identidades individuais em presença: não temos apenas a turma de 11º ano (a que muitas vezes os professores se referem como se fossem um corpo homogéneo, particularmente

³² Warburg, for his part, never ceased to rethink the questions, and this caused him to rework the whole body of his thought each time, reorganizing it, opening it up to new fields.” (Didi-Huberman, 2004: 14)

devido a certas características comuns dos seus elementos), mas antes pessoas com percursos, características, interesses, vivências únicas e diferenciadas, com pensamentos, emoções e perspectivas próprias, mundos que se foram cruzando com os nossos.

Para mim e para a Joana era importante saber a que é que a HCA eventualmente não dava resposta (e esta formulação nasce da nossa própria relação com a disciplina, pelo que não podemos pensar que nasce de uma análise neutral, mas antes da nossa implicação pessoal), que visão tinham as alunas acerca da disciplina, saber se alguma vez tinham refletido acerca dos seus conteúdos, como é que se viam nas aprendizagens.

Tentamos iniciar a nossa conversa numa rede social (*tumblr*), porque partimos do pressuposto que este era um meio de comunicação usado habitualmente pelos jovens, com uma pergunta a partir da qual gostaríamos então de aceder aos interesses pessoais, às inquietações e às interrogações acerca da HCA.

Em primeiro lugar, pudemos apercebermo-nos de que, de facto, elas já tinham os seus próprios *tumblrs*, mas não abriram o *tumblr* conjunto, ou seja, não foram ver que fomos publicando conteúdos diversos, nem participaram na sua construção. Também não responderam à pergunta que lá tínhamos deixado.

Sem sabermos bem como colocar a questão e tentando não denunciar o nosso propósito e não condicionar as respostas (precisamente por estarmos conscientes de que estávamos a partir da nossa perspectiva), lançamos uma pergunta que pretendemos que fosse tão aberta quanto possível: “O que é que eu alguma vez quis saber sobre arte?” (Esta pergunta dirigia-a eu a mim também naquele momento.)

As respostas rondaram, na generalidade, a questão da definição da arte, do individualismo e da expressão pessoal, de questionar o seu estatuto, de se interrogarem acerca dos estilos e do que é considerado arte e porquê.

Eu e a Joana reunimo-nos em torno dos textos que nos tinham sido entregues e, não tendo as respostas respondido às nossas perguntas (se calhar como seria de esperar), questionamo-nos acerca da própria pergunta numa longa discussão para a qual contamos com a participação de um estudante de Belas Artes que por acaso connosco se cruzou, que não fazia ideia de que contexto tinham sido retirados aqueles textos, e, com o olhar com outras contaminações que não a nossa, nos foi lançando para outros campos. (Das vezes em que o acaso se interpôs no

meu percurso investigativo, aproveitei-o para reapreciá-lo.) Fomos procurando determinar algum rumo para a nossa intervenção e optamos por tentar levantar novas questões a partir das afirmações ou das perguntas que nos tinham sido devolvidas para procurarmos encetar uma discussão/reflexão escrita em torno da HCA.

Pretendíamos ainda que se percebesse que a nossa conversa escrita não queria respostas, mas antes suscitar a reflexão e que, fossem quais fossem as incursões que as alunas fizessem pela HCA através da sua escrita, não iriam ser consideradas nem certas nem erradas, não iriam ser classificadas, nem comparadas com qualquer padrão previamente estabelecido, já que nós também não prevíamos o que iria surgir, guiadas primordialmente pela inquietação e o impulso.

Julgo que a primeira reação à nossa *escrita-resposta-pergunta* por parte das alunas foi de surpresa e susto, porque terão pensado que se meteram numa *embrulhada* ao tentar responder e suscitarem ainda mais perguntas. Mas, em conversa, acabamos por esclarecer que o que queríamos era pensar com elas se tivessem interesse e vontade de fazê-lo.

[Nestes processos em que de alguma forma interferimos com o rumo normal dos acontecimentos escolares, fomos sempre tendo receio de causar perturbação que incompatibilizasse ou tornasse mais difícil o ser-aluno e o ser-indivíduo. Não queríamos que as nossas inquietações pessoais viessem transtornar as relações previamente estabelecidas (entre alunas, professores, escola, conhecimento, comunidade educativa em geral) e criar um desconforto demasiado grande, entendido como um estado que pudesse causar ruturas ou pudesse originar situações sobre as quais perdêssemos uma perspetiva de certa forma conciliadora entre o viver num sistema e o criticar o sistema em que se vive, ou seja, de um modo que permita pensar sobre uma realidade, vivendo dentro dela.]

Propusemos então trocas de escritas para desenvolver um diálogo que nos pudesse lançar para a descoberta das nossas inquietações. A par desta atividade, eu e a Joana decidimos planejar um primeiro encontro com as alunas em que tentaríamos refletir com elas acerca do pensamento, da possibilidade e da liberdade de pensarmos, daquelas situações que pensam por nós e nos dizem que esse é o caminho certo para chegar onde se deve chegar.

Vimos uma pequena animação intitulada *Pensamientras*, a partir da qual realizamos um *brainstorming* para descobrirmos quais tinham sido as ideias que nos tinham surgido ou ficado e que podiam constituir-se como desenhos ou textos. Todas participamos e durante uns minutos enchemos um pedaço de cartão de palavras, de desenhos, de frases. Algumas ter-se-ão repetido, outras eventualmente não. Falamos então sobre a escola e o modo como nos é permi-

tido pensar e agir no seu contexto. Neste encontro, decidimos trazer uns textos e reproduções de produções artísticas não europeias que nos permitissem discutir as metodologias adotadas pela HCA, as que são propostas aos alunos pelos manuais escolares para analisarem produção cultural e artística e que se orientam para resolução de exercícios, as suas características, vantagens e eventuais limitações, bem como os efeitos que produzem e outras análises possíveis como, por exemplo, as que podem ser realizadas por artistas mediante os seus interesses e inquietações pessoais, diferindo de outras visões mais normativas.

Para este encontro, como para a maior parte das atividades que realizamos, optamos por trabalho colaborativo, por um desvanecer de fronteiras entre as individualidades e os papéis atribuíveis a cada uma de nós, mas remetendo para uma reflexão pessoal não só acerca das temáticas em discussão como também acerca do próprio processo de trabalho, procurando instigar as contaminações.

No final, tivemos oportunidade de falar com a professora que acompanhamos durante o estágio para avaliarmos sumariamente a atividade. Não procurávamos comparar o acontecido com qualquer expectativa prévia, mas antes perceber de que forma tínhamos participado no processo (nós e as alunas), das transformações que eventualmente se poderiam ter iniciado nesse modo de participação, procurar aferir o grau de interesse nosso e delas nos assuntos discutidos.

Posteriormente, eu e a Joana, voltamos a reunir para planejar, mediante este primeiro encontro, o segundo. Embora à partida tivéssemos uma ideia do que pretendíamos desenvolver e estivéssemos cientes das nossas inquietações e, até certo ponto, do que queríamos alcançar, nunca planeamos mais do que um encontro de cada vez, porque consideramos que apenas depois de vermos o que acontecia, que direção tomavam, que questões se revelavam, poderíamos pensar o seguinte. O que nos deixou em aberto não só o percurso mas também o destino, que considerávamos que deveria ser perfilado conjuntamente com as alunas e para o qual julgamos que o acaso poderia ser contributo importante, por nos provocar uma desestabilização que devíamos aproveitar e sobre a qual haveria que refletir.

Numa segunda sessão, a que chamamos *O Atlas como potência*, optamos por abordar a análise que Warburg fez das pinturas renascentistas *A Primavera* e *O Nascimento de Vénus* de Boticelli, procurando perceber o olhar que lançou sobre as imagens naquilo que podia desvelar relativamente às relações entre tempos históricos e expressões artísticas, às fórmulas que de tempos a tempos reaparecem, às memórias que sobrevivem, uma história da arte em que se procuram os sobreviventes, mais do que as particularidades estilísticas e temáticas.

Partimos então para o Atlas enquanto figura mitológica no que tem de potência/impotência e daí para o Atlas Mnemósine e as suas múltiplas pranchas, procurando compreender relações entre imagens e desenvolver uma escrita pessoal a partir delas (entendida como uma escrita fundada na experiência, na sensibilidade, no interesse suscitado pelas imagens, nas ideias que dali resultaram).

Procuramos debater o que poderia ser um atlas e de que características se poderia revestir, que relações sustentaria com a HCA e que efeitos teria na apreciação das imagens quando colocadas lado a lado, a inesgotabilidade das reorganizações, das inserções e rejeições, entre outras deambulações que deixamos que acontecessem.

Pretendíamos que esta prática se constituísse em contraste com as que habitualmente ocorrem na escola e, perante uma mesa em que se misturavam documentos vários, ouvimos a expressão do desconforto que a desordem causava a algumas das alunas, enquanto outras se apressavam a juntar-lhe também os seus próprios cadernos personalizados, os seus desenhos, os seus textos.

*“Aqui acaso, perseverança e imanência são aspectos vitais de aprendizagem que existem em intenso contraste com a aprendizagem promovida por pedagogias instrumentalistas e transcendentais.”*³³ (Atkinson, 2011: 10)

Propusemos então a construção do nosso próprio atlas e, para tal, procuramos definir conjuntamente uma temática que acabou por ser sugerida por uma das pranchas de Warburg que fazia referência à mulher em algumas das facetas que lhe são atribuídas culturalmente no ocidente. Era importante para nós reduzir o âmbito das nossas conversas para podermos dedicarnos com maior profundidade a uma temática. Esta escolha foi de certa forma induzida por nós (eu e a Joana), mas também importante e pertinente para os restantes elementos: éramos um grupo de mulheres conscientes de alguns modos de ver e de ser vistas enquanto tal (entendida esta visão num largo espectro), para além de que a representatividade das mulheres na HCA é reduzidíssima, o que fazia com que este campo se constituísse como uma das questões que a disciplina relega para o esquecimento e, conseqüentemente, para a inexistência.

³³ “Here chance, perseverance and immanence are vital aspects of learning which lie in stark contrast to learning promoted by instrumentalist and transcendent pedagogies.” (Atkinson, 2011: 10)

“Para que se efetivem os processos de reapropriação da subjetividade - (...) de um grupo de pessoas que querem organizar sua vida de um outro modo; de uma minoria social que quer se desfazer dos sistemas de coação que tendem a modelizá-la; de um grupo de mulheres que, mesmo em pequena escala, querem se libertar do sistema opressivo de que são objeto há milênios; de um grupo de criadores que querem se livrar dos sistemas padronizadores em seu campo, ou até de crianças que se recusam a aceitar o sistema de educação e de vida que lhes é proposto — para que esses processos se efetivem, eles devem criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua práxis de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante.” (Guattari e Rolnik, 1996, pp.49-50)

Com esta referência muito geral, decidimos trazer, para o nosso encontro seguinte, imagens acerca da mulher, que poderiam ser reproduções de obras de arte, imagens publicitárias, notícias, imagens produzidas por nós próprias, em suma, que poderiam surgir de qualquer fonte, de qualquer período histórico, de qualquer meio de comunicação e de expressão. Pelo que, assim, pretendíamos provocar um estilhaçamento das concepções e dos discursos habituais acerca da arte.

Juntamo-nos, cada uma com as imagens que selecionou, e começamos a observá-las e a conversar em torno delas acerca dos modos de ver a mulher e dos estereótipos que ensombram essas visões e condicionam outros olhares. Discussões em torno do papel da mulher na sociedade ao longo do tempo, acerca das estratégias de afirmação e luta por um tratamento mais igualitário, da ausência no que diz respeito a certas áreas da vida privada e pública, especificamente no que diz respeito à arte.

Ao longo deste encontro fomos traçando nova inflexão na criação do atlas: iríamos focar-nos nas mulheres artistas, no modo como se inseriram no panorama artístico, como se apresentavam/representam, como se subjetivam, os modos como as características que assumem podem expressar-se na sua produção, nos seus manifestos, nas suas formas de vida. Iríamos tratar a história da cultura e das artes no sentido de compreender a relação do olhar e a produção das subjetividades, nomeadamente no que diz respeito às questões de género.

“Ler formas dominantes de pensamento através de posicionamentos menores pode minar percepções normalizadoras de aprendizagem e ensino e assim efetivar novas perspetivas nestes processos. Tais leituras podem descentrar concepções dominantes e revelar o seu dissimulado poder social ou, de outro modo, a “mentira” que sustenta a sua hegemonia.” ³⁴ (Atkinson, 2011: 16)

³⁴ “Reading dominant forms through minor positions can undermine normalising perceptions of learning and teaching and so effect new insights into these processes. Such readings can decentre dominant conceptions and reveal their dissimulated social power or, put another way, the ‘lie’ that sustains their hegemony.” (Atkinson, 2011: 16)

O encontro seguinte começamo-lo vendo um extrato da série *Modos de Ver*, com John Berger, em que ele dá a sua perspectiva acerca de como a mulher é vista e se vê, não apenas na arte ocidental e oriental, mas também no quotidiano e que termina com um debate com várias mulheres, de várias idades, que falam acerca dessa perspectiva de Berger e da própria forma como se veem. Pode-se notar a diversidade de posicionamentos, aos quais somamos os nossos na discussão que continuamos a partir dali. Este foi provavelmente dos mais breves encontros, porque o tempo nos fugia, mas sentimos, no final, o quanto eram importantes estes momentos, mesmo que fugazes, em que podemos exprimir inquietudes relativamente a preconceções que impedem a compreensão e a comunicação de uns com os outros.

Reunimos de novo e optamos por colocar sobre os estiradores que juntamos, e que consideramos o nosso *plano de montagem*, as várias imagens que fomos reunindo e, praticamente em silêncio, participamos na sua reorganização segundo intuições, sensibilidades, sentidos mais ou menos obscuros, descobrindo afinidades e dissensos em certos modos de ver.

"A mesa mais não é do que o suporte de trabalho que pode ser continuamente retomado, modificado, senão mesmo recomeçado. É apenas uma superfície de encontros e de disposições passageiras..." (Didi-Huberman, 2013: 18)

Os nosso fragmentos foram-se revelando em ordens a cada momento renovadas e reestabelecidas e os intervalos entre si foram sendo definidos pelas relações emergentes, obrigando-nos a este jogo, a um contínuo processo de montagem. Procuramos assim a produção do sentido não pelo isolamento, mas pela criação de redes de conexões entre as imagens e entre umas e outras de nós, numa ação conjunta. Algumas imagens mantinhamo-las inquietas, em movimentos de aproximação e afastamento, de acordo com o sentido que lhes conferíamos e parecia que de cada vez que olhávamos para elas nos diziam uma coisa, o seu contrário e outras coisas.

Consideramos que a imaginação, tal como refere Didi-Hubermann (2013), é o motor para a descoberta de vínculos, de relações, de tensões e de analogias que à partida não pareceriam possíveis e que, através do deslocamento das imagens, se revelam. A multiplicidade permitida pela imaginação neste contexto do *pensamento das relações* (Didi-Huberman, 2013) subjaz ao conceito de montagem que, através da ação, vamos explorando neste processo de transitoriedade e mobilidade, ditado pela nossa participação.

“O atlas seria um aparelho da leitura antes de tudo, quero dizer, antes de qualquer leitura «séria» ou «em sentido estrito»: um objeto de saber e de contemplação para as crianças, ao mesmo tempo infância da ciência e infância da arte.” (Didi-Hubermann, 2013: 15)

Ao olharmos as imagens, reproduções de obras, fotografias de obras com as artistas que as criaram, fotografias de mulheres, procuramos compreender os discursos que conformam os modos de ver e de nos vermos e que atribuem à mulher modos de conduta, definem os seus lugares estereotipados, difundem ideias sobre o que é ou não feminino e a forma como as mulheres têm refletido ou respondido a estas práticas.

Neste sentido, não se trata de apreciar as obras-de-arte consideradas num plano sagrado e transcendente, isolado da realidade, mas antes trazer as produções artísticas e culturais para a discussão acerca do seu papel na construção das subjetividades, no modo como fixam imagens e identidades, na relação com a experiência e com a vida, percebendo a complexidade e a multiplicidade do feminino na relação com as preconceções estabelecidas, tanto mais significativa quanto se verifica a presença da mulher nas representações ocidentais ao longo dos séculos, submetidas na generalidade a um olhar masculino.

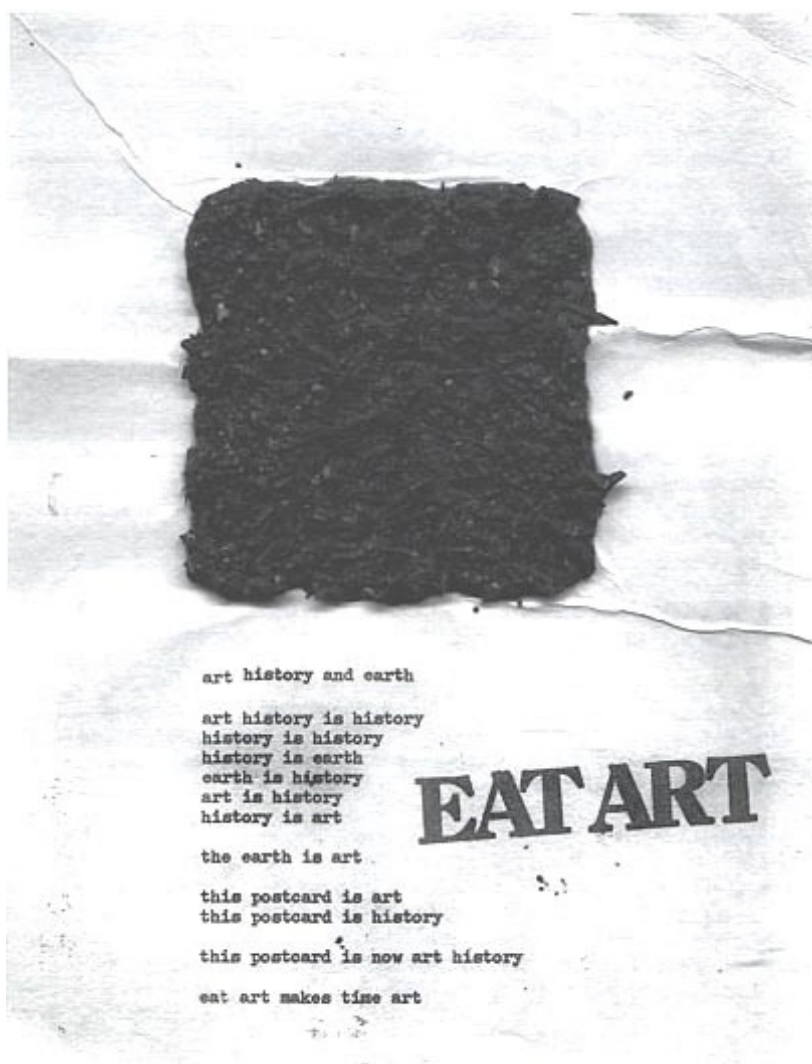
Trazer para o contexto da HCA as imagens que não são habitualmente nela incluídas pode permitir abrir fendas nos modos estabilizados de ver e, eventualmente, proporcionar um surgimento de outras realidades possíveis ou a interrogação acerca delas, a abertura, a desconstrução, a desnaturalização.

O atlas proporciona ainda a possibilidade de construir narrativas visuais que se relacionam com as identidades das pessoas envolvidas no processo e de pensar problemáticas sociais e culturais, o que, tratando-se de um trabalho desenvolvido por um grupo de mulheres que têm idiossincrasias dissemelhantes, algumas vezes comporta a dificuldade de decidir e conjugar os seus relatos visuais.

Durante o processo de deslocamento das imagens, de associações, de analogias, de contraposições, tomamos consciência da potencialidade do momento, da conjunção de ações, encontramos-nos na surpresa de relações inesperadas, partimos dessas para outras justaposições, num jogo de composição e recomposição que tem como ponto de partida a nossa experiência do mundo, entendida como a nossa interação dinâmica com os sistemas que estruturam as nossas culturas.

Assim, espera-se que um certo sentido de resistência aos discursos conformadores e produtores de subjetividades germine no âmago de cada uma de nós para podermos interrogar as

relações de poder subjacentes e pensar, imaginar, criar, constituir alternativas, entrar em confronto com o desconforto, introduzir ruturas e descontinuidade na linearidade do pensamento e, sobretudo, nas aprendizagens escolarizadas, em que reinam as fórmulas para a análise, a compreensão e o estudo.



Eat Art, Art History and Earth, 1979

Considerações finais — da insuficiência da experiência e da escrita acerca dela

Notas finais, porque tem que ser. As exiguidades a que forçosamente estamos sujeitos durante o período de estágio, independentemente da sua natureza, deixam a sensação de que mais se poderia ter feito ou de que o que se fez não é nada.

Esta insuficiência da experiência, esta *deficiência*, não poderia então deixar de ser acompanhada por este relatório, narrativa que procura projeção num devir. Uma narrativa que tenta, à semelhança do que aconteceu com Artaud nas conversas que encetou com Jacques Rivière a propósito dos poemas que lhe enviara inadequados para publicação (Blanchot, 2005), complementar a experiência, essa vivência apenas iniciada, para poder lançá-la, então, em questionamentos futuros e ainda não possíveis de antever.

Ou pelo menos dar conta deste nada que sinto que fiz, escrever sobre o que não foi, escrever sobre o que poderia ser, escrever sobre a impossibilidade de vir a fazer. Porque me resta apenas o desejo de vir a provocar noutros a vontade de *pensar-sobre* e *ver-para-lá-de*, nesta consciência da minha própria incapacidade de ser outra que *não-eu-neste-contexto* a refletir sobre mim na relação com os outros.

Não sou capaz de dizer a partir de quando comecei a sentir o desconforto da HCA, mas lembro-me bem quando a escola se tornou um *incómodo*: quando *conheci* os *herdeiros* de Bourdieu e me apercebi da ilusão da igualdade e depois em Foucault me confrontei com o panoptismo e com os dispositivos que funcionam nas relações de poder, nessas redes que nos produzem. Tive pesadelos. Escrevi sobre eles para exorcizá-los.

Essas escritas deixei-as no passado para poder enfrentar e confrontar a instituição escolar, as disciplinas, as regras explícitas e implícitas, a normalização, a homogeneização... a discriminação, a segregação e a exclusão que daí resultam, estes isolamentos e separações entre o sagrado e a vida. E tive vontade de recuperar, de restituir ao uso comum, o conhecimento, a aprendizagem, a experiência, as histórias das culturas e das artes.

O facto de ser estagiária permitiu-me esta liberdade de pensar e de fazer o que queria fazer (com a cumplicidade da Joana e das alunas do 11ºH). Senão uma completa liberdade, pelo menos uma clara libertação das obrigações escolares, dos seus horários, das suas burocracias, das avaliações, do cumprimento do programa, da preparação para o exame, do registo de faltas, da

escrita dos sumários, esta passagem de quem pode observar, contemplar, discutir, ler, escrever, mastigar, saborear e digerir.

A HCA despertou-me a vontade de saber que histórias habitam outros sítios, que efeitos têm sobre os sujeitos que as contam, ouvem e recontam. Nasceu a necessidade de saber quem conta as histórias excluídas, onde podemos encontrá-las, como interpô-las com as que representam as perspectivas hegemónicas.

Para o futuro fica projetado o regresso à montagem para explorar a construção de narrativas próprias que permitam um entendimento vivenciado e experienciado dos saberes, uma sua apropriação e uma aprendizagem significativa baseada no estabelecimento de relações múltiplas, recomponíveis, reorganizáveis.

Obras citadas

- AGAMBEN, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- AGAMBEN, G. (2007a). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.
- AGAMBEN, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- AGUIRRE, I. (2007). *Contenidos y enfoques metodológicos de la Educación Artística. Congreso de Formación artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe*. Acedido em 29.04.2014: [http://grupo-deestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+\(3\).pdf](http://grupo-deestudiopij.wikispaces.com/file/view/Contenidos+y+Enfoques+Metodol%C3%B3gicos+de+la+Educaci%C3%B3n+Art%C3%ADstica+-+Imanol+Aguirre+Arriaga+(3).pdf)
- AGUIRRE, I. (2008). "Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística". In *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, (I-1) (2008), acedido em 29.04.2014: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2161>
- ALVES, R. (2004a). *Livro sem fim*. Porto: Editora Asa.
- ALVES, R. (2004b). *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal
- ATKINSON, D. (2011). *Art equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Roterdão: Sense Publishers
- BARTHES, R. (2009). *Mitologias*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- BENJAMIN, W. (2007). *Obras. Libro II*. Vol 1. Primeros trabajos de critica de la educación y de la cultura Estudios metafísicos y de filosofía de la historia Ensayos estéticos y literarios. Madrid: Abada Editores.
- BLANCHOT, M. (2005). *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOURDIEU, P. (2007). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CHADWICK, W. (2012). *Women, art and society*. Londres: Thames and Hudson.
- DELEUZE, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. In *October*, Vol. 59. (Winter, 1992), pp. 3-7.
- DERRIDA, J. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará
- DEWEY, J. (1980). *Art as experience*. Nova Iorque: Perigee Books.
- DHAR, P. (ed) (2011). *Indian art history: changing perspectives*. Nova Deli: D.K.Printworld.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2004): Foreward. In MICHAUD, P. A. *Aby Warburg and the image in motion*. Nova Iorque: Urzone.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2013): *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. Lisboa:KKYM
- DURAND, G. (1994). *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier.
- FOUCAULT, M. (2005). *Em defesa da sociedade. Curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (1977). *Le jeu de Michel Foucault. Dits et écrits* vol. III, texto n.º 206. Acedido em 07.05.2014: <http://1libertaire.free.fr/MFoucault158.html>
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir : nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FOUCAULT, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2003). "A vida dos homens infames". In: *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*. Rio de Ja-

- neiro: Forense Universitária, pp. 203-222.
- GOMES, J. (2011). "Beuys Homem-Arena". In BEUYS, J. (2011). *Cada homem um artista*. 7 Nós. pp. 7-58
- GUATTARI, F. e ROLNIK, S. (1996). *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- HACKING, I. (2006). Making Up People: clinical classifications. In *LRB* Vol. 28, No. 16, 17 August 2006, pp. 23-26, acedido em 03/06/14: <http://www.lrb.co.uk/v28/n16/ian-hacking/making-up-people>.
- HERNANDEZ, F. (2005). "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?". In *Educação e Realidade*, 30(2):9 - 34 jul/dez 2005
- JONES, W. (1786) "The Third Anniversary Discourse, on the Hindus, Delivered 2 February, 1786". In *The Works of Sir William Jones*, vol. I, Londres: Robinson and Evans, 1799, pp. 19-34, como surge em LEHMANN, W., 1967. *A Reader in Nineteenth Century Historical Indo-European Linguistics*, Indiana University Press, pp. 7-20, acedido em 11/04/14: <http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/books/read01.html>
- LE GOFF, J. (1984). "Memória". In *Enciclopédia Einaudi. Vol. 1. Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda pp. 11-50.
- LE GOFF, J. (1984a). "Documento/Monumento". In *Enciclopédia Einaudi. Vol. 1. Memória-História*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda pp.95-106.
- MÁRQUEZ, G. G. (1996). "Por un país al alcance de los niños". In *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Bogotá: Presidencia de la República Consejería para el Desarrollo Institucional.
- MARTINS, V. (2012). "A arte do encontro". In *À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística. Escritas posteriores ao encontro internacional em Cabo Verde*. Porto: Gesto, Cooperativa Cultural. pp. 9-12
- MICHAUD, P. A. (2004). *Aby Warburg and the image in motion*. Nova Iorque: Urzone.
- RAMOS, G. (1981). *Infância*. Rio de Janeiro: Record.
- RAMOS DO Ó, J. (2001). *O governo dos escolares. Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa e Autor.
- RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- RIBEIRO, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Asa.
- ROGOFF, I. (2007). "Academy as potentiality". Acedido em 21.04.2014: <http://summit.kein.org/node/191>
- ROLNIK, S. (2010). "Políticas da hibridação: Evitando falsos problemas." In *Cadernos de Subjetividade* 2010. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. pp. 14-21
- STRONACH, I. (2000). "Quality is the key, but is education the lock? Turning education around through quality procedures". In *Ways Towards Quality in Education · International Conference Proceedings 8-10 Abril 2000*. Brdo pri Kranju, Eslovénia: College of Management in Koper, pp. 27-37. Acedido em 14.05.2014: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/book-ways-005-stronach-oth-enl-t07.pdf
- TRAFÍ-PRATS, L. (2009). "Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education". In *Studies in*

Art Education A Journal of Issues and Research 2009, 50(2), pp. 152-166

VANEIGEM, R. (1996). *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Edições Antígona.

WITTGENSTEIN, L. (1986). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Ministério da Educação (ME) (2004): Programa de História da Cultura e das Artes.